

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Atores, Regulação e Conhecimento nas Políticas Públicas de Construções
Escolares em Portugal: as Escolas de Área Aberta**

Ana Patrícia Tavares de Almeida

Orientador: Professor Doutor José João Ramos Paz Barroso

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação,
especialidade em Administração e Política Educacional**

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Atores, Regulação e Conhecimento nas Políticas Públicas de Construções Escolares em Portugal: as Escolas de Área Aberta

Ana Patrícia Tavares de Almeida

Orientador: Professor Doutor José João Ramos Paz Barroso

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação, especialidade em Administração e Política Educacional

Júri

Presidente: Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor Gonçalo Esteves de Oliveira do Canto Moniz, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra;
- Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor José João Ramos Paz Barroso, Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Alves da Silva Cardoso Viseu, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



Tese de doutoramento com apoio
da Fundação para a Ciência e a Tecnologia
(SFRH / BD / 47249 / 2008)

Agradecimentos

Concluir um projeto de doutoramento implica uma jornada longa, em grande medida individual e solitária, difícil de levar a bom porto sem o apoio de uma rede de pessoas e instituições a quem quero deixar aqui os meus sinceros agradecimentos.

No plano institucional, quero agradecer à Fundação de Ciência e Tecnologia por ter viabilizado a concretização deste projeto através de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/47249).

No plano pessoal, quero agradecer, em primeiro lugar, ao Professor João Barroso, meu orientador. Agradeço-lhe a sua orientação sempre sábia, generosa e paciente relativamente às dúvidas que a pesquisa me ia colocando e aos problemas que iam surgindo no decurso deste projeto. Quero expressar-lhe, ainda, a minha gratidão pela sua amizade e por todas as oportunidades de aprendizagem que me tem proporcionado ao longo de toda a minha formação, que em muito definem o que sou do ponto de vista académico e profissional. Agradeço também aos Professores Natércio Afonso e Luís Miguel Carvalho por todos os ensinamentos e apoio, durante o Curso de Formação Avançada e restante percurso.

Quero agradecer à Sofia, colega, amiga, irmã, sempre disponível para me ouvir, para me acompanhar e apoiar nos momentos bons e menos bons. A nossa jornada, juntas, continua...

À minha mãe pelo apoio incondicional que me foi dando ao longo deste processo, preenchendo a minha ausência como segunda mãe e motivando-me constantemente no sentido de atingir a meta.

Finalmente ao Nuno, meu marido, e aos meus quatro filhos (Madalena, Tiago, Manuel e Leonor) pelo amor e alegria com que preenchem a minha vida, pela paciência e força com que me amparam. São, sem dúvida alguma, o meu porto de abrigo!

Resumo

Esta tese de doutoramento tem como tema as políticas públicas de construções escolares em Portugal, e toma como objeto de estudo concreto as políticas de construção das escolas de área aberta. Tributária dos contributos da análise política numa perspetiva de ação pública, a tese tem como objetivo descrever e analisar as políticas que estão na origem e difusão das escolas de área aberta em Portugal, conciliando esta perspetiva de política como “ação pública”, com a análise dos processos de regulação e do papel do conhecimento na construção e definição das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal.

O estudo desenvolveu-se com base na análise de um vasto corpus documental e de entrevistas a interlocutores-chave representativos dos diferentes atores envolvidos na construção destas políticas. Através da genealogia das políticas de construção das escolas de área aberta identificaram-se as medidas tomadas, os atores envolvidos, os modos de regulação praticados e os tipos de conhecimento mobilizados ao longo dos três períodos em que se desenvolvem as políticas de construção das escolas de área aberta no nosso país.

O trabalho empírico permitiu reunir evidências de que as políticas de construção das escolas de área aberta são o resultado de uma política pública posta em prática com o envolvimento de uma multiplicidade de atores, que se situam em diferentes escalas da ação pública e que mobilizam e fazem circular diferentes tipos de conhecimento. Elas são igualmente o resultado de uma ação multirregulada, coexistindo na construção das políticas de construção das escolas de área aberta “*múltiplas arenas de regulação*” (CARVALHO, 2011c, p.186) que envolvem uma diversidade de fontes e modalidades de regulação.

Palavras - chave: políticas públicas de construções escolares; escolas de área aberta; regulação; conhecimento; ação pública

Abstract

This thesis is about educational buildings public policies in Portugal, and takes as its concrete object of study the policies of open plan schools. Departing from the contributions of political analysis from the perspective of public action, this study aims to describe and analyse the policies behind the origin and diffusion of open plan schools in Portugal, combining this perspective of a public action policy with the analysis of the regulation processes and the role of knowledge in the conception and definition of open plan school construction policies in Portugal.

The study was based on the analysis of a large corpus of documents and interviews to representatives of the different actors involved in designing these policies. Tracing the origin and development of open plan school policies allowed for the identification of measures taken, agents involved, regulation modes applied and types of knowledge deployed throughout the three periods in which open plan school construction policies were developed in our country.

The empirical work that was done allowed for the collection of evidence that open plan school policies are the result of a public policy whose implementation involved a variety of agents situated on different ranges of public action, and which mobilize and put into circulation different types of knowledge. They are also the result of a multi-regulated action: in the design of open plan school policies there is a coexistence of *“multiple regulation arenas”* (CARVALHO, 2011c, p.186) which involve a diverse range of sources and modes of regulation.

Keywords: public policies of educational buildings; open plan schools; regulation; knowledge; public action

Índice Geral

Agradecimentos	<i>i</i>
Resumo	<i>iii</i>
Abstract	<i>v</i>
Índice Geral	<i>vii</i>
Índice de Figuras	<i>xiii</i>
Índice de Quadros	<i>xv</i>
Índice de Tabelas	<i>xv</i>
Lista de Siglas e Acrónimos	<i>xvii</i>
Introdução	1
Um olhar sobre a literatura e a investigação sobre as construções escolares	2
As políticas de construções escolares como analisador das políticas públicas de educação: o caso específico das escolas de área aberta em Portugal	6
O estudo das políticas de construções escolares	8
Plano de redação da Tese	10
PARTE I – O ESTUDO DAS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES	13
Capítulo 1 – Referenciais teóricos para o estudo das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal	15
1. Sociologia política da ação pública	15
1.1. Das políticas públicas à ação pública: génese e evolução da análise das políticas públicas	17
1.2. As mudanças na ação pública	22
2. A regulação das políticas	25
2.1. Três níveis de regulação diferentes e complementares: regulação transnacional, regulação nacional e regulação local	26
2.2. A análise da configuração da regulação em vigor num espaço e tempo determinado	32
3. Dimensão cognitiva na análise das políticas públicas: o papel do conhecimento na regulação	34

das políticas públicas	
3.1. Conhecimento e política	38
3.2. O conhecimento nos processos de problematização e preconização	41
3.3. O contributo da hipótese dos regimes do conhecimento	44
Capítulo 2. Estratégia de Investigação e dispositivo metodológico	47
1. A constituição do objeto de estudo: as políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal	47
2. Estratégia geral de investigação	51
3. Dispositivos de recolha e análise dos dados	56
3.1. A constituição e a análise do <i>corpus documental</i>	56
3.2. As entrevistas e a sua análise	62
PARTE II – AS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DE ÁREA ABERTA EM PORTUGAL	67
Capítulo 3. Origem e introdução das escolas de área aberta em Portugal	69
1. Do Projeto Regional do Mediterrâneo ao Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares	70
1.1. O Projeto Regional do Mediterrâneo como ponto de partida para a inovação e mudança no domínio de construções escolares	70
1.2. O Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares	78
1.3. O Projeto-piloto da Escola primária de Mem-Martins	86
2. A emergência da OCDE como agência de regulação transnacional no domínio das construções escolares	92
2.1. O papel da OCDE na formação de especialistas no domínio das construções escolares	94
2.2. O papel da OCDE na criação de estruturas de planeamento em Portugal	99
2.3. O papel da OCDE na modernização da estrutura administrativa no domínio das construções escolares em Portugal	102
3. Configuração tripartida do conhecimento: as construções escolares entre o conhecimento arquitetónico, pedagógico e de planeamento	106
3.1. As mudanças nos modelos das escolas primárias do período pós-guerra e o conhecimento arquitetónico que atravessa fronteiras	106
3.2. “Chalk and Talk”: do abandono do ensino tradicional à recuperação do ideal progressista	116
3.3. A ‘era de ouro’ do crescimento dos sistemas de ensino: o papel central do planeamento educativo	121

Capítulo 4. O Projeto Normalizado de Escolas Primárias	125
1. Da criação da Direção Geral das Construções Escolares ao Projeto Normalizado das Escolas Primárias	126
1.1. Criação da Direção-Geral das Construções Escolares	126
1.2. A equipa P3 e o Projeto Normalizado das Escolas Primárias: um processo moroso entre secretarias (1969-1971)	133
1.3. P3: Projeto Normalizado das Escolas Primárias e a 1ª escola P3 em Quarteira (1973)	148
1.4. As construções escolares entre as Obras Públicas e a Educação	156
2. De uma regulação transnacional mais evidente a uma relevância da dinâmica nacional	165
2.1. Carácter <i>menos dirigista</i> da regulação transnacional	166
2.1.1. Assistência técnica da OCDE e a reforma de Veiga Simão	169
2.1.2. O programa PEB (Programe on Educational Building)	171
2.2. Uma regulação nacional mais marcante	175
2.2.1. As políticas de construções escolares como expressão da diversidade de grupos e de estratégias no âmbito da regulação nacional	177
2.2.2. ‘ <i>Conflitos de território</i> ’: entre a ‘ <i>zona de influência</i> ’ das obras públicas e a ‘ <i>zona de influência</i> ’ da educação	179
3. O projeto arquitetónico como uma <i>forma silenciosa de ensino</i>	182
3.1. Os planos de área aberta e a educação progressiva revisitada	183
3.2. O papel dos arquitetos e do seu conhecimento técnico na definição de um programa (pedagógico) através do espaço arquitetónico	186
Capítulo 5. A ascensão e a queda das escolas de área aberta	191
1. A ascensão e queda das escolas primárias de área aberta	192
1.1. A experiência pedagógica em escolas de área aberta como uma tentativa de recuperar o tempo perdido?	192
1.2. O desenvolvimento da experiência pedagógica em escolas de área aberta: espaços, estruturas, atores	200
1.3. A experiência pedagógica como meio de produção e disseminação de conhecimento	208
1.4. A realidade nas escolas P3 ... para além da experiência pedagógica	215
1.5. A coordenação das construções escolares neste 3º período e o papel das autarquias no (des)fecho das escolas de área aberta	221

2.	A afirmação do local como referencial das políticas de construções escolares	226
2.1.	O programa de assistência técnica da OCDE e o “local turn” desta agência internacional	226
2.2.	A regulação das construções escolares ao nível nacional entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica”	229
2.3.	O local de “lugar de aplicação” a “lugar de inovação e mobilização”	234
3.	Inovação sem mudança: o peso do conhecimento baseado na experiência	239
3.1.	O conhecimento dos práticos na Experiência Pedagógica	240
3.2.	A manutenção da gramática da escola	243
	Considerações finais	247
	Fontes	257
	Referências Bibliográficas	263
	Legislação	293
	Anexos	295
	Anexo 1. Inventário do <i>corpus documental</i>	297
	Anexos CD-ROM	
	Anexo 2. Corpus documental	
	2.1.a – Arquivo Grupo de Trabalho Sobre as Construções Escolares	
	2.1.b – Arquivo Escolas P3	
	2.1.c – Arquivo Direção Geral do Equipamento Escolar – Concelho de Sintra	
	2.1.d – Arquivo Secretaria-Geral/Unesco-OCDE	
	2.1.e – Arquivo Espólio Arquiteta Maria do Carmo Matos	
	2.1.f – Espólio pessoal Maria Helena Mendes	
	Anexo 3. Entrevistas	
	3.1.a – Entrevista António Matos	
	3.1.b – Entrevista Armanda Costa	
	3.1.c – Entrevista Arquiteto José Afonso	
	3.1.d – Entrevista Benjamim Ferreira	
	3.1.e – Entrevista Helena Gonçalves	

- 3.1.f – Entrevista Maria Helena Mendes
- 3.1.g – Entrevista Inácia Santana
- 3.1.h – Entrevista José Manuel Protes da Fonseca
- 3.1.i – Entrevista Manuel Rangel
- 3.1.j – Entrevista Maria da Graça Fernandes
- 3.1.k – Entrevista Maria José Rodrigues
- 3.1.l – Entrevista Rita Veiga da Cunha
- 3.1.m – Entrevista Rui D'Espiney
- 3.1.n – Entrevista Virgínia Nogueira
- 3.1.o – Entrevista Maria José Rau

Índice de Figuras

Figura 1. Planta Geral da Escola Piloto de Mem Martins.	88
Figura 2. Planta Geral da Escola Primária da Moita	90
Figura 3. Evolução do quadro-legal dos organismos responsáveis pela construção escolar até 1969	127
Figura 4. Organograma da Direção Geral das Construções Escolares (Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969	130
Figura 5. Organograma do GEP da DGCE (1970)	132
Figura 6. Núcleo de 2 salas	148
Figura 7. Núcleo de 3 salas	148
Figura 8. Implantação do edifício escolar da Quarteira.	152
Figura 9. Vista do exterior, última fase da construção da Escola da Quarteira	152
Figura 10. Escola da Quarteira após entrada em funcionamento	152

Índice de Quadros

Quadro 1. Constituintes do referencial	36
Quadro 2. Síntese da estratégia geral de pesquisa	55
Quadro 3. Arquivos e fontes documentais	59
Quadro 4. Repertório das entrevistas realizadas e nota biográfica dos entrevistados	64
Quadro 5. Recomendações OCDE e Propostas GTSCE sobre Reforma Administrativa ao nível CE	103
Quadro 6. Quadro-síntese dos pareceres emitidos sobre Projeto Normalizado de Escolas Primárias	145
Quadro 7. Cronologia das principais alterações nas estruturas de gestão e coordenação das construções escolares entre 1969 e 1980	163
Quadro 8. Distribuição do Apoio das EMP pelas Escolas envolvidas na Experiência Pedagógica	202
Quadro 9. Encontros nacionais e regionais no âmbito da Experiência Pedagógica	209
Quadro 10. Conjunto de textos de apoio aos professores em escolas de área aberta	212
Quadro 11. As políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal: ensaio de uma genealogia	248

Índice de Tabelas

Tabela 1. Lotação média de alunos por sala no ensino primário (oficial)	76
Tabela 2. Número de escolas P3 construídas entre 1973 e 1979 por Distrito	153
Tabela 3. Número de escolas P3 construídas entre 1973 e 1979 por Ministério	159

Lista de Siglas e Acrónimos

CACE – Central Advisory Council for Education

CECE – Comissão para Execução de Construções Escolares

CEEE – Centro de Estudos de Estatística Económica

CELE – Centre for Effective Learning Environments

CLASP – Consortium of Local Authorities, Special Programme

CONESCAL – Centro Regional de Construções Escolares para a América Latina

CPIA – Comité Permanente Internacional de Arquitectura

DEA – Divisão de Estudos Administrativos do GEPAE

DEEB – Development and economy in Educational Building

DEP – Divisão de Estudos Pedagógicos do GEPAE

DGAE – Direcção-Geral da Administração Escolar

DGCE – Direcção-Geral das Construções Escolares

DGEB – Direcção-Geral do Ensino Básico

DGEE – Direcção-Geral do Equipamento Educativo

DGEES – Direcção-Geral do Equipamento Escolar

DGEFDeSE – Direcção-Geral da Educação Física, Desporto e Saúde Escolar

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente

DOCEP – Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias

DPE – Divisão de Planeamento Escolar do GEPAE

DSPRI – Direcção de Serviços do Ensino Primário

EMP – Escolas de Magistério Primário

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa

GEPCE – Gabinete Executivo do Plano de Cobertura Escolar

GTSCE – Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares

HMI – Her Majesty Inspectorate

IAC – Instituto de Alta Cultura

IMAVE – Instituto de Meios Audio-visuais de Educação

INII – Instituto Nacional de Investigação Industrial

IRFED –Institut International de Recherche et de Formation Éducation et Développement

JCETS – Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEN – Ministério da Educação Nacional

MES – Ministério do Equipamento Social

MESA – Ministério do Equipamento Social e do Ambiente

MEU – Ministério da Educação e das Universidades

MHOP – Ministério da Habitação e das Obras Públicas

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimentos Económicos

OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica

P3 – Equipa de Projeto 3

PEB – Programme on Educational Building

PRM – Projecto Regional do Mediterrâneo

RIA – Reunião Internacional dos Arquitectos

SAP – Serviço de Acção Pedagógica

SEAE – Secretaria de Estado da Administração Escolar

SEOP – Secretaria de Estado das Obras Públicas

SIEP – Serviços de Inspeção do Ensino Primário

SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

UIA - União Internacional dos Arquitetos

UNESCO – United Nations Education Science and Culture Organization

USAID – United States Agency for International Development

Introdução

“A escola, o edifício escolar ... Espaço de significados, presença pública na comunidade, alguém lhe chamou já «monumento cívico», por ser o rosto visível da instituição escolar”
(MARTINS, 1995)

A Tese de doutoramento que aqui se apresenta é o resultado de um projeto de investigação realizado no âmbito de um Curso de Formação Avançada em Administração e Política Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob o tema aglutinador *“Conhecimento, decisão política e ação pública”*. É no interior deste espaço de conceitos e de práticas que o objeto de estudo é construído e que a investigação é desenvolvida, mobilizando para tal contributos teóricos oriundos de diversos campos disciplinares, tais como a sociologia, a ciência política, a análise das políticas públicas. À semelhança de Van HAECHT (1998), quando afirma que as políticas educativas “constituem uma figura exemplar das políticas públicas” (p.40), também, neste caso, é possível considerar as políticas de construções escolares como uma figura exemplar das políticas educativas. É esta asserção que justifica o olhar que se construiu sobre as políticas de construções das escolas de área aberta, em Portugal, conciliando uma perspetiva de política como “ação pública”, com a análise dos processos de regulação e do papel do conhecimento, na construção e definição dessas políticas.

De acordo com o argumento anterior organiza-se esta introdução em quatro pontos. No primeiro ponto será feita uma aproximação ao tema das construções escolares e à forma como este tem sido estudado até ao momento, em particular no plano nacional. Pretende-se, com esta apresentação breve da literatura e da investigação na área, em Portugal, fazer emergir os domínios em que esta tem sido desenvolvida e o interesse de construir conhecimento sobre as construções escolares na ótica da análise das políticas públicas. No segundo ponto, apresentam-se as razões que justificam a adoção das políticas de construções escolares e das políticas de construção das escolas de área aberta, em particular, como analisadores das políticas públicas de educação. Procura-se neste ponto fundamentar o interesse pelo processo de introdução e generalização das escolas de área aberta como objeto de estudo, antecipando de forma breve as suas características específicas no interior das políticas de construções escolares em Portugal. Neste ponto faz-se igualmente uma breve entrada sobre o quadro teórico que serve de base à inquirição desta política pública identificando-se por fim as questões de partida desta pesquisa. No terceiro e último ponto, anuncia-se o plano de redação da Tese.

Um olhar sobre a literatura e investigação em torno das construções escolares

As políticas de construções escolares caracterizam-se por uma circulação incessante de elementos pedagógicos, urbanísticos, administrativos, estéticos, económicos, de mobiliário, científicos, de planeamento, onde as mudanças ao nível da missão das escolas, das práticas pedagógicas, dos processos de decisão, dos modos de produção das construções escolares jogam um papel preponderante. Neste contexto, os estudos e a literatura sobre as construções escolares têm-se centrado, alternadamente em estudos no domínio da arquitetura, da pedagogia, do planeamento, da gestão de recursos educativos, da história da educação.

Apesar de assumido por NÓVOA & SANTA-CLARA (2003) que a investigação histórica em educação ignorou a realidade da arquitetura escolar e das construções escolares durante cerca de um século, é no âmbito desta área de investigação que têm surgido em Portugal mais trabalhos sobre as construções escolares, muitos deles feitos depois da constatação proferida por estes autores.

Entre as obras atrás referidas assinalam-se aqui, de maneira breve¹, os trabalhos de SILVA (2000; 2002), MOREIRA MARQUES (1999; 2003), FELGUEIRAS (2007; 2009), PIMENTA (2006), REIS (2006), MENDES (2008), TAVARES (2010), bem como a coleção de histórias dos liceus intitulada *Liceus de Portugal – Histórias, Arquivos, Memórias* de 2003, que concede uma atenção especial aos edifícios escolares e à sua arquitetura.

Em *Escolas belas ou espaços são?*, Carlos Manique da SILVA (2000; 2002) analisa historicamente a arquitetura escolar portuguesa entre 1860 e 1920. É um trabalho cujo interesse se centra nas questões higiénicas e sanitárias e que se organiza em 3 tempos: o final do século XIX, com a emergência de um conjunto de programas construtivos de escolas primárias, em particular as que foram edificadas graças ao legado do Conde de Ferreira; o princípio do século XX, com a afirmação institucional de um campo sócio sanitário na esfera escolar; a transição do século XIX para o século XX, com os primeiros edifícios construídos de raiz para os liceus.

Noutro sentido o estudo de Fernando MOREIRA MARQUES (1999; 2003) incide sobre o “Plano de 1938” que constituiu numa decisão governamental de contrair um empréstimo “*exclusivamente destinado à construção de edifícios para o funcionamento dos liceus, à conclusão dos já iniciados e a grandes reparações*” (NÓVOA, 2003, p.8) e que conduziu à inauguração de 13 novos edifícios liceais. O autor preocupa-se não tanto pelas questões higiénicas e sanitárias ou pela ação dos especialistas na regulação do trabalho pedagógico, mas antes pela ligação entre os aspetos arquitetónicos, curriculares e políticos. No seu trabalho *Os liceus do estado Novo. Arquitetura, Currículo e Poder*, MOREIRA MARQUES (2003) elabora uma reflexão que explica “a conceção arquitetónica do liceu como monumento da portugalidade”.

¹ A consulta destas obras permitiu fazer uma aproximação à dimensão histórica do estudo das construções escolares em Portugal que está presente na análise diacrónica que se fez desta política, ao longo da segunda metade do século XX.

Cruza as questões arquitetónicas e curriculares, analisando em particular a organização dos espaços internos do liceu, e as questões arquitetónicas e políticas, estudando sobretudo o papel simbólico que o liceu adquire como lugar de formação das elites sociais e como o edifício contribui para a identidade do liceu e para o seu prestígio social, bem como para a redefinição de novas zonas urbanas em muitas vilas e cidades.

Ainda na área da História da Educação importa referir a dissertação de mestrado realizada por Florinda REIS em 2006 intitulada *A pedagogia moderna. O espaço, os instrumentos, as práticas (1860-1960)*, estudo que incide sobre a arquitetura, as práticas pedagógicas e as condições dos edifícios escolares do concelho de Bragança, no período compreendido entre 1860 e 1960; e a dissertação de mestrado de Paulo PIMENTA realizada na área de especialização de história da educação e pedagogia, em 2006 intitulada *A escola portuguesa. Do “plano dos centenários” à construção da rede escolar no Distrito de Vila Real*. Neste estudo o autor toma como ponto de partida para a investigação “*expor como o “plano dos centenários” influenciou e apoiou a construção de rede de edifícios escolares em Vila Real*” (PIMENTA, 2006, p. 18), partindo da análise: da legislação produzida sobre a rede escolar e construção de edifícios escolares do “plano dos centenários”; da informação estatística disponível sobre a rede escolar e população quer a nível nacional como a nível distrital; dos projetos desenhados dos projetos-tipo de arquitetura das escolas primárias definidas pelo Ministério das Obras Públicas (MOP), que foram construídas no distrito de Vila Real.

Fora de um contexto de realização de graus académicos surgem os trabalhos de FELGUEIRAS (2007; 2009), podendo-se referir, entre outros, os seus estudos dedicados às escolas Conde Ferreira, consideradas um “*marco histórico da instrução pública em Portugal*” (GRAÇA & FELGUEIRAS, 2009) constituindo o primeiro plano aprovado “*a nível central e que se instituiu como modelo de escola a construir*” (FELGUEIRAS, 2009, p. 29).

Noutras áreas como a História da Arte, a Arquitetura, a Arquitetura ambiental, realçam-se, respetivamente os trabalhos de MARTINS (1994), sobre *A arquitetura dos primeiros colégios jesuítas de Portugal: 1542-1759*; de QUARESMA (1996) sobre *Arquitetura biológica. Conceito de qualidade no espaço “escola”*; de AUGUSTO (1997), sobre *Espaço e comportamento em edifícios educacionais (2ª infância). Conforto ambiental*, ou de ALEGRE (2009; 2012) sob o título *A Arquitetura Escolar: o edifício Liceu em Portugal entre 1882-1978*.

Adquirem ainda relevância os estudos realizados por técnicos superiores dos serviços centrais do MOP e do Ministério da Educação Nacional (MEN). São de sublinhar, pelo valor que assumem na descrição da evolução das construções escolares ao nível do ensino primário, os estudos e publicações organizados e desenvolvidos por Filomena Beja e Júlia Serra, ao longo de vários anos e no decurso das suas funções, primeiro como técnicas da Direcção-Geral de Construções Escolares do MOP e mais tarde do Ministério da Educação. Mobilizando referências históricas e fazendo um inventário aprofundado de projetos

arquitetónicos, os três volumes que compõem esta coleção, com a designação genérica de “*Muitos anos de escolas*”, representam uma oportunidade “*para realizar uma panorâmica de dez décadas sobre a arquitectura escolar em Portugal, tendo como fio condutor os momentos-chave dessa produção, marcada por períodos de maior ou menor intensidade decorrentes de factores políticos, económicos e demográficos*” (HEITOR, 2011).

- *Muitos Anos de Escolas. Ensino Primário-1941. Volume I* - Que expõe e documenta a evolução ocorrida ao longo do tempo, resultante das mudanças de conjuntura por que passou o ensino e, por outro lado, da forte influência a que as escolas, como edifícios, se sujeitaram – conceitos de arquitetura, uso de diferentes materiais, novos métodos de construção.

- *Muitos Anos de Escolas. Anos 40-Anos 70. Volume II*. – Que percorre a memória da construção escolar e equipamentos educativos para os ensinos infantil e primário dos anos 40 aos anos 70. A descrição da evolução dos edifícios escolares versada neste volume diz respeito aos projetos-tipo construídos neste período e tem em conta não só as soluções arquitetónicas e processos construtivos, mas relata as ocorrências políticas, sociais e governativas e as concepções de ensino que, de um modo ou de outro, influenciaram os processos de tomada de decisão do lançamento e execução dos planos gerais de novas construções escolares, nomeadamente o “Plano dos centenários”.

- *Muitos Anos de Escolas. Da Escola-piloto à área aberta. Casos Especiais. Volume III* - Terceira e última parte da trilogia: Muitos anos de escolas. Este volume percorre o período entre o final da década de 1950 e a década de 1980, relatando as alterações introduzidas nos modos de projetar e construir os edifícios escolares, nomeadamente, destacando o recurso à produção em série. Descreve o processo de construção das escolas de área aberta, bem como de projetos especiais desenvolvidos pelas câmaras municipais de Lisboa e Porto.

Mas também os estudos produzidos pela Arquiteta Maria do Carmo Matos (1986) dedicado à Metodologia de avaliação da conceção arquitetónica dos equipamentos educativos e por Rita Veiga da Cunha (1984), sobre as *estruturas centrais que interferem nos equipamentos educativos* e dedicado à coordenação das construções escolares em Portugal nas décadas de 1970 e 1980.

Refiram-se ainda três trabalhos publicados recentemente no âmbito de uma obra organizada por Maria de Lurdes Rodrigues, intitulada *40 anos de políticas de educação em Portugal*: um primeiro texto onde Teresa HEITOR (2014) faz uma cartografia de um percurso de 40 anos de construção escolar; um segundo texto de autoria de Luísa VELOSO, João SEBASTIÃO, Gonçalo CANTO MONIZ, Alexandra DUARTE e Joana MARQUES (2014), que desenvolve uma reflexão entre as políticas de educação e os espaços de aprendizagem, discutindo “*o processo histórico que caracteriza a arquitetura escolar desde o século XIX, a par das principais configurações da política de educação, em particular ao longo das últimas décadas*” (p. 531); e um terceiro texto de José Maria AZEVEDO (2014), que se debruça sobre as

mudanças na rede escolar ao nível do 1º ciclo do ensino básico (ensino primário até 1986) no período compreendido entre 1960 e 2010.

Sobre as escolas de área aberta em particular, desde a proposta inicial deste projeto de investigação, duas Teses de Doutoramento foram defendidas, uma no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e outra na Universidade de Aveiro. A primeira, de autoria de Rita GONÇALVES (2011), foi realizada na área da História da Educação e faz um estudo comparativo da implementação das escolas de área aberta em três países – Portugal, Brasil e Argentina; a segunda, de autoria de Miguel MARTINHO (2011), tinha a pretensão, segundo o autor, de ouvir, principalmente na primeira pessoa, as dificuldades, as “estórias” e as razões que na opinião dos professores conduziram à radical transformação do espaço físico e pedagógico originalmente proposto para estas organizações escolares.

No âmbito internacional, são importantes os trabalhos de Marie-Claude DEROUET-BESSON (1998; 2000) sobre as construções escolares. Na sua publicação *Les Murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, esta autora, apoiando-se na evolução das construções escolares nas últimas 4 décadas do século XX, constrói uma revisão de conhecimentos neste domínio, onde a arquitetura, a pedagogia, o urbanismo, a economia, a política se associam em alianças complexas e instáveis. A abordagem sociológica que utiliza coloca em evidência o jogo das redes que concorrem na decisão sobre as construções escolares e as “*latitudes*” dos utentes. Para a autora, mais do que um quadro que limita a ação, o espaço escolar constitui um recurso mobilizável com sentidos diferentes pelos professores, alunos, comunidade, etc.

No cenário internacional, são de referir ainda os trabalhos no domínio das construções escolares de GRANOULHAC (2006; 2013; 2014) onde, entre outras questões, procurou “*estudar os fundamentos ideológicos e as motivações políticas que inspiraram estes programas, as suas implicações sobre o espaço escolar e a evolução do papel do arquiteto*” (GRANOULHAC, 2013) e as características e condições do diálogo “*entre poder central e poder local e as suas consequências sobre os programas de construções escolares em Inglaterra entre 1997 e 2010*” (GRANOULHAC, 2014). Mas também os trabalhos de VIÑAO FRAGO (1994), sobre o espaço escolar entendido como um lugar que não é neutro, mas que recolhe na sua configuração como território e lugar, “*sinais, símbolos e pistas sobre as condições e relações sociais de quem o habita*” (p. 19); ou de ESCOLANO BENITO (1994; 2000a), que sublinha a função simbólica e estética da arquitetura escolar.

Os estudos no domínio das construções escolares têm-se centrado, desta forma, em campos disciplinares como a arquitetura, a pedagogia, o planeamento educativo, a história da educação, havendo uma escassez de estudos realizados na ótica da análise das políticas públicas, nomeadamente no panorama nacional, justificando, desta forma, uma entrada por este campo disciplinar.

As políticas de construções escolares como analisador das políticas públicas de educação: o caso específico das escolas de área aberta em Portugal

Uma primeira aproximação ao tema das políticas de construções escolares (atrás referida) permitiu antecipar que estas constituem “*espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes modos de relação*” (CARVALHO, 2007, p. 4) com o mundo da arquitetura escolar, logo com diferentes orientações acerca do que é, do que deve ou do que deveria ser o espaço e o edifício escolar. Com efeito, na definição das políticas de construções escolares convergem e interferem uma multiplicidade de atores (funcionários dos serviços da administração central – das obras públicas e da educação; autarcas; pedagogos; arquitetos; professores) que ocupam diferentes espaços (da administração central, regional, local, de um corpo profissional) e que mobilizam e fazem circular diferentes ideias, crenças, conhecimentos sobre o espaço e o edifício escolar. Desta forma, as políticas de construções escolares configuram-se como um território de intermediação de propostas oriundas do domínio da administração e coordenação do sistema educativo (das construções escolares), do domínio da pedagogia e do domínio da arquitetura.

Ora, é neste entendimento da existência desta circulação de diferentes conhecimentos e atores, de forma múltipla e multidirecional (POPKEWITZ, 2000), numa multiplicidade de níveis (transnacional, nacional, regional e local) e agências de regulação, que as políticas de construções escolares e, de forma particular, as políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, emergem como analisador das políticas públicas de educação.

Mas de onde decorre o interesse particular pelas políticas de construção das escolas de área aberta? Quais as características que determinaram a escolha desta medida concreta como analisador das políticas públicas de educação?

As escolas primárias de área aberta surgem no contexto de uma aposta na renovação da linguagem arquitetónica, que abdica do modelo convencional de sala de aula fisicamente delimitada com paredes e que abdica da “*formalidade e monumentalidade*” (HEITOR, 2014, p. 497) que caracterizava os edifícios escolares até à década de 1960. Decorrem de um período, que se situa nos finais da década de 1950, início da década de 1960, e que HEITOR (2014) designa por momento de *expansão* da rede escolar, onde se evidenciava uma necessidade alargada de expansão da rede escolar e era questionada a eficácia dos modelos dos edifícios escolares construídos pelos organismos tradicionalmente responsáveis. Esta preocupação esteve presente, no contexto de um projeto internacional coordenado pela OCDE, o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), centrado no levantamento das necessidades escolares de cada país-participante para um período de 15 anos (1961-1975) e no planeamento de objetivos educativos. Nos resultados deste projeto, em que Portugal participou, é sublinhada a necessidade de investimento na rede escolar e nos edifícios escolares, que permitisse “*uma maior rapidez e economia de construção e de criar mecanismos de controlo de custos, prazos e qualidade no*

cumprimento dos projetos” (HEITOR, 2014, p. 503), bem como uma maior adaptação às orientações pedagógicas emergentes.

É no seguimento deste diagnóstico que é celebrado, por Portugal, um segundo contrato com a OCDE (Development and Economy in Educational Building – DEEB), agora dedicado especialmente à construção escolar, e em concreto à definição de novas tipologias arquitetónicas e de normativos para a construção de edifícios escolares. No âmbito deste projeto é criado o Grupo de Trabalho para as Construções Escolares (GTSCE), composto por técnicos do Ministério das Obras Públicas (MOP) e do Ministério da Educação Nacional (MEN), e é projetado e construído um projeto-piloto de escola primária (Escola Primária de Mem Martins) que adota uma linguagem arquitetónica distinta: apresentava uma conceção radial dos espaços escolares (BEJA & SERRA, 2010); concebia as salas de aula de forma mais flexível e introduzia a existência de uma sala polivalente concebida para ser o “*centro social da escola*”. Este projeto de autoria da Arquiteta Maria do Carmo Matos (mais tarde chefe da equipa P3, responsável pela conceção do Projeto Normalizado de Escolas Primárias) inaugura uma nova forma de encarar a arquitetura das escolas primárias em Portugal e abre espaço à proposta de escolas de área aberta.

É, assim, no contexto de uma equipa de projeto (P3)² criada no seio do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da recém-criada Direção-Geral das Construções Escolares (DGCE) que é proposto um projeto filiado nos modelos de área aberta que enfatizava o carácter flexível dos edifícios escolares e refletia, como sublinha HEITOR (2014) “*o propósito de obter soluções simples e eficazes, com baixo custo de construção e de manutenção*” (p. 508). Após um processo relativamente moroso (entre 1969 e 1971) de aprovação do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, a primeira escola P3 é construída no Algarve, levantando, no entanto, desde a sua génese problemas e contestações, especialmente por parte de professores.

Apesar das contestações iniciais, o projeto de escolas de área aberta acaba por ser generalizado, como projeto-tipo que era, pois garantia a celeridade do processo e a economia de construção, tão premente numa fase de expansão da rede escolar. No entanto, no início da década de 1980, perante um volume cada vez maior de contestações e queixas relativamente ao projeto-tipo P3, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) desenvolve um programa de avaliação deste tipo de escolas e coloca em ação uma Experiência Pedagógica destinada a professores em exercício em escolas de área aberta, com o intuito de acompanhar e colmatar as necessidades de formação dos docentes para lecionar neste tipo de escolas. Apesar “*de um sobreforço do Ministério para manter vivos os fundamentos das suas ideias*” como refere GONÇALVES (2011, p. 21), as reações negativas por parte de professores, pais e sindicatos mantêm-se e progressivamente dá-se a ereção das paredes e o fecho das salas de aula.

² As escolas primárias de área aberta ficam conhecidas no contexto nacional pelo acrónimo da equipa de Projeto 3 responsável pelo Projeto Normalizado de Escolas Primárias. Ainda hoje, na designação e identificação de algumas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico é utilizada esta designação, na medida em que foi desta forma que passaram a ser conhecidas.

Esta breve descrição diacrónica dos momentos mais significativos da introdução das escolas de área aberta, em Portugal, pretende fazer emergir as razões que motivaram a escolha desta medida política, como analisador das políticas públicas de educação. De facto, a opção por estudar esta medida política decorre primordialmente da visibilidade que esta adquire no domínio das políticas de construções escolares e do carácter controverso que assumiu. Altamente contestadas (SILVA, 2007; MEIRELES-COELHO & SILVA, 2007; GONÇALVES, 2011; MARTINHO, 2011) desde a construção da primeira escola no Algarve (Quarteira), as escolas de área aberta constituíram no conjunto das políticas de construções escolares, uma medida marcante, quer no plano nacional quer no plano internacional, onde se conseguem encontrar características semelhantes nos processos de implementação das escolas de plano aberto (MUSSET, 2012; DEROUET-BESSON, 1998; FORSTER, 2004; McDONALD, 1997; LACKNEY, 2011; GONÇALVES, 2011).

Outra razão está associada à transversalidade das políticas de construção das escolas de área aberta, na medida em que apesar de constituir uma questão do domínio da educação, envolve outros setores das políticas públicas, nomeadamente das obras públicas; da mesma forma que envolve diferentes níveis de regulação das políticas e uma multiplicidade de atores públicos e privados, individuais e coletivos. Acresce ainda o facto do arco temporal em que esta política se desenvolve (finais da década de 1950 até meados década de 1980) se caracterizar por uma série de mudanças no cenário político nacional (TEODORO, 2000; 2001a; 2002a; GRÁCIO, 1985; 1995a; 1995b) e na regulação das políticas públicas de educação.

O estudo das políticas de construções escolares

Ao tomar as políticas de construções escolares como analisador das características fundamentais das políticas públicas de educação, este estudo socorreu-se, de um entendimento alargado do conceito de política pública, enquadrado nas abordagens da ação pública. Abordagens estas que implicam a ampliação do *“cenário das políticas públicas, nele integrando múltiplos actores que se localizam e se movem em escalas diversas (transnacionais, nacionais, regionais, locais) e, assim, nele relativizando — não minimizando, nem apagando — o papel do Estado”* (BARROSO et al, 2007, p. 8) e que adotam uma leitura destas mesmas políticas de acordo com os princípios de horizontalidade e circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos atores que intervêm nos processos de construção das políticas, em substituição dos anteriores princípios de verticalidade e linearidade, baseados na ideia de que a decisão decorre do topo da organização-Estado e é aplicada sobre o grupo/terreno social em que a política procura intervir (COMMAILLE, 2006).

A consideração de múltiplos atores que agem em diferentes níveis, nas diferentes fases da ação pública, convida o investigador a ter em conta a complexidade do real. Com o termo de ação pública é proposta a análise de uma realidade «que se joga mais nas sinuosidades da bricolagem, nas idas e vindas entre as múltiplas arenas que procuram ocupar lugar, nas hesitações inerentes a um pluralismo que não é relativista, nas relações de forças onde os interesses de uns confrontam os compromissos normativos de outros, etc. (DELVAUX, 2007, p. 61)

Dentro deste quadro concetual, que enfatiza o carácter interacionista das políticas públicas, recorreu-se ao conceito de regulação, na medida em que permite dar conta de outros dispositivos que não somente os diplomas legais; de outras instâncias que não apenas o Estado e que contribuem para orientar a sociedade (DELVAUX, 2007). Regulação, que remete para as relações entre as autoridades públicas e os atores sociais, bem como para as transformações contemporâneas do papel do Estado. Regulação, que evoca o policentrismo das formas de regulação social e política e a *“multiplicação dos elementos que participam nos processos de decisão”* e que decorrem, segundo COMAILLE & JOBERT (1998), *“de um efeito de estrutura, de um deslocamento dos centros de decisão, do que se pode considerar como uma multiplicação dos níveis de decisão que se substitui ao monopólio do nível de decisão do Estado”* (p. 15).

Da mesma forma, fez-se apelo à dimensão cognitiva na análise das políticas públicas, que procura dar conta da complexidade das construções intelectuais que presidem à emergência, afirmação e implementação das políticas públicas. Estas abordagens fazem emergir o *“peso dos elementos de conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais na elaboração das políticas públicas”* (SUREL, 2006, p. 80). E por isso o recurso às abordagens cognitivas surge com o intuito de *“construir estruturas de interpretação do mundo”* e de *“renovar a difícil questão da relação entre os atores e as estruturas de significado”* (MULLER, 2000, p. 206) permitindo ainda, como insiste o autor, *“dar conta da dimensão do global na ação pública e o impacto da globalização nas transformações da ação pública”* (idem). De forma particular, e com o intuito de compreender o papel do conhecimento na construção e regulação das políticas de construções escolares, atendeu-se às questões da circulação do conhecimento, compreendida como *“mais do que uma simples transposição física de teorias, instrumentos, métodos de trabalho (etc) e que são parte de um caminho mais «tortuoso», no qual se combinam modalidades de difusão variada e processos activos (e selectivos) de incorporação”* (CARVALHO, 2011b, p. 33), reconhecendo *“a «fluidez», a «multiplicidade» e a «contingência histórica» do seu trânsito”* (idem, p. 34).

Mas, a natureza do objeto de estudo, obrigou ainda à entrada pelo domínio da arquitetura escolar. A arquitetura escolar realiza-se na ação de *“duas dimensões da atividade humana, mas, também, de duas áreas do conhecimento”* (GONÇALVES, 2011, p. 41) e converte-se numa *“espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e racionalidade, um dos marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos*

estéticos, culturais e ainda ideológicos” (ESCOLANO BENITO, 2000a, p.83). Neste entendimento tornou-se pertinente explorar e refletir sobre a história e políticas das construções escolares (TORANZO, 2007; TORANZO, 2008) no sentido de constituir, como sublinha DEROUET-BESSON (1996) um *“repertório dos elementos que foram considerados como pertinentes num determinado período”* e *“descrever as combinações que apresentaram um certa estabilidade e compreender porque tal argumento, tal grupo – os responsáveis nacionais, os responsáveis locais, os pedagogos, os arquitetos, os urbanistas, os utentes diretos – se sobrepõem aos outros”* (p.100).

Com este quadro teórico como pano de fundo, definiu-se como questão de partida:

- *Que políticas de construções escolares estão na origem e difusão das escolas de área aberta, em Portugal?*

O modo como foi organizada a investigação para responder a esta pergunta e os resultados obtidos são descritos nos diferentes capítulos da tese, cuja estrutura se apresenta de seguida.

Plano de redação da tese

A tese encontra-se organizada em dois volumes. O primeiro corresponde ao texto da tese propriamente dita e o segundo aos diversos anexos, apresentados em suporte CD-ROM. O presente volume compreende duas partes, complementadas pela introdução, as considerações finais e as referências bibliográficas.

No que respeita à Parte I, *O estudo das políticas de construções escolares* ela é composta, por dois capítulos. O capítulo 1 – *Referenciais teóricos para o estudo das políticas de construção das escolas de área aberta*, é dedicado à apresentação das bases conceptuais e fundamentos teóricos que orientam este estudo, nomeadamente a análise das políticas públicas numa perspetiva de ação pública; a regulação das políticas públicas e o papel do conhecimento na regulação dessas mesmas políticas. No capítulo 2 - *Estratégia de Investigação e dispositivos metodológico*, é identificada e justificada a estratégia de investigação e são descritas as técnicas de recolha e análise dos dados relativos ao trabalho empírico.

A parte II corresponde ao trabalho empírico propriamente dito – *As políticas de construção de área aberta em Portugal* e está subdividido em três capítulos que correspondem à periodização que foi feita do desenvolvimento desta medida política desde os meados do século XX. Nestes três capítulos é feita a genealogia do processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, com uma preocupação particular no sentido de fazer emergir a multiplicidade de atores em presença, bem como os

modos de coordenação das políticas de construções escolares, quais os conhecimentos mobilizados e a forma como estes se articulam com os diferentes modos de regulação das políticas de construções escolares. A estrutura destes três capítulos é idêntica, começando por apresentar o desenvolvimento da política de construções escolares, para o ensino primário, no período em causa, fazendo posteriormente uma análise do modo como foi realizada a regulação desta política pública e, no final, identificando o papel que os diferentes tipos de conhecimento (arquitetónico, pedagógico, administrativo) tiveram nesse período.

A tese termina com as *Considerações finais*, onde se faz uma síntese reflexiva dos contributos deste estudo para a análise das políticas públicas de educação. Seguem-se as *Fontes e Referências bibliográficas*.

PARTE I – O ESTUDO DAS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Capítulo 1. Referenciais teóricos para o estudo das políticas de construção das escolas de área aberta

A organização deste capítulo reflete a orientação teórica antecipada na introdução. Desta forma, é feita, em primeiro lugar, uma incursão sobre os estudos das políticas públicas de modo a fazer emergir a evolução desta análise e a evidenciar a pertinência do entendimento da política concebida numa perspetiva da ação pública. Num segundo ponto é desenvolvido o conceito de regulação, entendido aqui não só como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores, mas também como uma apropriação situada e contingente dessas mesmas regras por parte dos atores (MAROY, & DUPRIEZ, 1999; DELVAUX, 2001). No terceiro ponto, será desenvolvida a dimensão cognitiva na análise das políticas públicas e o papel do conhecimento na regulação das políticas públicas.

Importa referir que as opções teóricas de análise das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal resultam da influência da participação num curso de formação avançada em torno da temática —conhecimento, decisão política e ação pública em educação - no âmbito de um programa de doutoramento em Educação na área de especialização em Administração e Política Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Curso este que se cruza com o projeto europeu Know&Pol — *«The role of knowledge in the construction and the regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors»* - que “marca o desenvolvimento, na área de especialização da Administração Educacional ... de análises inspiradas no estudo das políticas públicas” (BARROSO et al, 2007, p. 6).³

1. Sociologia política da ação pública

A utilização do termo ação pública marca uma mudança de perspetiva no estudo das políticas públicas (COMMAILLE, 2006). A uma abordagem centrada no papel do Estado, contrapõe-se uma abordagem que considera “as ações das instituições públicas e de uma pluralidade de atores, públicos e privados, saídas da sociedade civil ou da esfera estatal, que agem em conjunto, em interdependências múltiplas, ao nível nacional mas também local e eventualmente supranacional, para produzir formas de regulação das atividades coletivas” (COMMAILLE, 2006, p. 415).

³ O Projeto Knowandpol congregou um consórcio de oito países europeus (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido e Roménia). Em Portugal a equipa de investigação foi liderada pelo Professor Doutor João Barroso do IE-UL. O projeto foi financiado pela União Europeia no âmbito do 6.º Programa Quadro e teve início em outubro de 2006, terminando em outubro de 2011. Toda a informação relativa ao projeto, incluindo os relatórios de investigação produzidos, encontram-se disponíveis em <http://www.knowandpol.eu/>.

Refere THOENIG (2005), a abordagem clássica das políticas públicas postula um mundo «estatocêntrico».

Tudo se passa como se as autoridades governamentais legítimas mantivessem uma posição de monopólio, se não, pelo menos hegemónica no tratamento das questões públicas ou questões coletivas (p.288)

Já a abordagem da sociologia política da ação pública, inscrita numa corrente «construtivista» (BERGER & LUCKMAN, 2010) parte do pressuposto que

a ação pública se constrói também no seio das interações sociais e não só da ação do Estado; que ela é suscetível de ser fragmentada, complexa e flexível e que cabe à sociologia contribuir para a observação e pesquisa do sentido dos processos de ação coletiva e das mobilizações, onde a economia das relações entre o Estado e a sociedade civil é feita de reciprocidades no modo horizontal e não num princípio de uma dicotomia e sob o modo de uma hierarquia (COMMAILLE, 2006, p. 419-420)

Assim, a evolução da análise das políticas públicas para uma sociologia política da ação pública, *“corresponde à passagem de uma conceção em termos de produção estatal das políticas públicas a uma conceção em termos de construção coletiva da ação pública”* (HASSENTEUFEL, 2008, p. 23) e é justificada porque precisamente o que interessa não são apenas *“os objetos tradicionais da ciência política (poder, instâncias governamentais, instituições estatais, políticos e forças partidárias, etc) mas o que se passa no seio das sociedades nas interações múltiplas, diversas e complexas, que as estruturam”* (COMMAILLE, 2006, p. 416).

Christine MUSSELIN (2005) ao clarificar o uso dos termos «políticas públicas» e «ação pública», esclarece o que está por detrás destes dois tipos de abordagens e o que justifica uma mudança.

De uma forma geral, os sociólogos da ação organizada e os sociólogos políticos utilizam mais facilmente a expressão «ação pública» do que a de «políticas públicas». Segundo eles a primeira não se reduz às segundas, engloba-as e desta forma o exercício do poder político não se dá a conhecer unicamente através das reformas, mas também da ação «no processo de tomada de decisão». (p.55)

É exatamente com intuito de compreender os processos que sustentam a entrada da sociologia na análise das políticas públicas, que importa desenvolver um pouco a génese e evolução desta mesma análise.

1.1 Das políticas públicas à ação pública: génese e evolução da análise das políticas públicas

A análise das políticas públicas visa questionar a ação pública, as suas determinantes, as suas finalidades, os seus procedimentos e as suas consequências (FAURE; POLLET & WARIN, 1995a). Como disciplina, teve *“uma constituição lenta, complexa e sedimentar que lhe permitiu tomar emprestado os métodos e os conceitos de numerosos campos diferentes”* (FAURE; POLLET & WARIN, 1995, p. 9). É desta evolução que importa dar conta de forma breve para compreender o percurso da análise das políticas públicas, as incursões de determinadas disciplinas e finalmente a constituição e adoção da abordagem da sociologia política da ação pública (ver, por exemplo, HASSENTEUFEL, 2008; SABATIER & SCHLAGER, 2000; LASCOUMES & Le GALÈS, 2007; DURAN, 2006).

Entre os anos 1930 e 1960, nos Estados Unidos, o estudo das políticas públicas foi dominado pelas teorias sistémicas (PALIER & SUREL, 2010), *“segundo as quais os atores sociais formulam os pedidos junto das instituições governamentais que os interpretam”* (SABATIER & SCHLAGER, 2000, p. 209). Neste período, os trabalhos caracterizam-se por uma forte articulação entre a análise das políticas e a prática, na medida em que, segundo HASSENTEUFEL (2008), *“os primeiros analistas das políticas públicas são ao mesmo tempo os práticos da ação pública”* (p.19) e por uma visão racionalista das políticas públicas. São marcantes neste período os trabalhos de EASTON⁴ (1965), de LASSWELL⁵ (1936) ou de LERNER & LASSWELL⁶ (1951), cujo argumento base é a ideia de que a conceção das políticas públicas se deve fazer através de uma escolha e decisão racional, através da utilização de instrumentos científicos que permitam explicitar as opções e antecipar as dificuldades de implementação das políticas. Como sumariza HASSENTEUFEL (2008),

Esta primeira fase da análise das políticas públicas corresponde a um projeto simultaneamente político e científico, o da racionalização da ação pública. É por isso que se relaciona em estreita articulação com o Estado ou mesmo no seio do Estado, como demonstra o caso francês. (...)

⁴ O conhecido diagrama que EASTON (1965) propõe para análise das políticas públicas sugere que o que está a acontecer no meio ambiente afeta o sistema político, através dos tipos de influência que fluem para o sistema. Através das suas estruturas e processos o sistema político age com esses *inputs* de forma a que se convertam em *outputs*. Estes *outputs* constituem as decisões de autoridade e a sua implementação. Desta forma, EASTON (1965) defende que os *inputs* do meio ambiente são os *outputs* do sistema político, o que indica um fluxo contínuo de influências do sistema político para e através do meio ambiente/contexto.

⁵ Lasswell é considerado como um dos pais das ciências políticas (HASSENTEUFEL, 2008; PARSONS, 1995; GAUDIN, 2004). Lasswell analisa pela primeira vez o processo de produção política num contexto de racionalização do Estado e da política, sublinhando a *“utilidade intelectual e social das ciências sociais através da consagração das ciências políticas, triplamente caracterizada pelo seu empirismo, a sua pluridisciplinaridade e a sua orientação no sentido dos problemas que se colocam ao coletivo”* (DURAN, 2006, p. 235).

⁶ Com a sua obra intitulada *The Policy Sciences*, LERNER & LASSWELL (1951), inauguram, de alguma forma, uma nova disciplina (HASSENTEUFEL, 2008; LASCOUMES & Le GALÈS, 2007) que procura produzir conhecimento aplicável à resolução dos problemas da ação pública. Com o intuito de melhorar a eficácia das políticas públicas, as ciências políticas são ao mesmo tempo uma ciência da ação pública e para a ação pública, que procura *“compreender através de abordagens multidisciplinares, quais são os problemas públicos que devem ser tratados pela autoridade política e como”* (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007, p. 10).

As ciências políticas estão focadas na decisão pública, mais precisamente sobre os utensílios da decisão, pois o seu objetivo é fundá-la cientificamente. Apoiam-se num duplo postulado: por um lado o da racionalidade da decisão (ou pelo menos da possibilidade de tornar a decisão racional para a elaboração de instrumentos científicos de ação); e por outro o carácter não problemático da fase de implementação, que é objeto de uma atenção muito limitada. Tudo se passa como se uma «boa» decisão (ou seja racional) não pudesse senão ser implementada sem dificuldades (p.19-20).

É precisamente de uma crítica a estes dois postulados, que surge uma segunda fase na evolução da análise das políticas públicas⁷ que se afasta da questão do Estado (da sua natureza e legitimidade) e procura compreender as formas e os efeitos das suas ações (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007). A partir desta crítica desenvolvem-se abordagens sociológicas que procuram apreender e analisar “as *dinâmicas de construção dos problemas públicos e da sua agenda*”; os “*perigos e complexidade*” (HASSENTEUFEL, 2008, p.23) dos processos de decisão política e as dificuldades inerentes à implementação das políticas públicas.

É neste contexto que, ainda durante os anos 1960 e ao longo dos anos 1970, surgem trabalhos como os de PRESSMAN & WILDAWSKY (1984)⁸, nos Estados Unidos, de SCHARPF (1997) e MAINTZ (1993)⁹ na Alemanha, de CROZIER e CROZIER & FRIEDBERG (1981) em França que ao colocar em evidência a diversidade das lógicas dos atores que intervêm na decisão, ao fazerem emergir as contradições nos objetivos das políticas públicas, ao sublinharem as imperfeições na conceção, circulação, tratamento e receção da informação, identificam “os *múltiplos disfuncionamentos da ação estatal e põem em causa o mito da racionalidade da decisão pública*” (HASSENTEUFEL, 2008, p. 20). Sob o impulso da sociologia das organizações, da sociologia do direito, da sociologia dos movimentos sociais e de ação coletiva (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007) são sublinhadas “as *dificuldades da administração ao implementar as decisões tomadas, a fragilidade das competências administrativas, a autonomia dos agentes no «guichet», e finalmente, os limites da capacidade do Estado em resolver os problemas à sua*

⁷ É em meados dos anos 1960, início dos anos 1970 que surge a própria ideia de análise das políticas públicas (GAUDIN, 2004). Sublinha DURAN (2006) que “a análise das políticas públicas é o *missing link* que nos ajuda a melhor compreender os processos que se desenvolvem na famosa «caixa negra» do modelo eastoniano, pelo qual os inputs são traduzidos em outputs, as exigências sociais convertidas ou não em políticas públicas.” (p. 239).

⁸ Adotando como sub-título da sua obra «*How great expectations in Washington are dashed in Oakland*» PRESSMAN e WILDAWSKY (1984), tomam como ponto de partida a ineficácia dos resultados dos programas federais (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007) e consideram que a imprevisibilidade dos resultados das políticas públicas se deve às seguintes características do processo de implementação: “em primeiro lugar há uma multiplicidade de atores de diferentes tipos de organizações com interesses diversos, que são agregados para operar a política. Tais atores interagem em uma trajetória de pontos de decisão nos quais suas perspectivas se expressam. Em segundo lugar, os atores mudam com o passar do tempo. Isso faz com que a interação também mude, pois mudam as perspectivas e a percepção que um ator tem do outro. Essa mudança de atores insere pontos de descontinuidade e de necessidade de novas e mais negociações” (LIMA & D’ASCENZI, 2013, p.103).

⁹ Scharpf e Mayntz vão desenvolvendo desde a década de 1970 trabalhos sobre as decisões públicas nos países federais e sobre o sistema político-administrativo alemão. Partindo da ideia de que a decisão é cada vez mais complexa e fragmentada “eles consideram que um dos desafios contemporâneos é o da governabilidade. Noutros termos é importante analisar essencialmente de que maneira se pode limitar a perda de eficácia dos circuitos decisoriais que são hoje em dia cada vez mais especializados e compartimentados.” (GAUDIN, 2002, p. 55) e nesta perspectiva adotam uma orientação que “relativiza a abordagem tradicional da ação governamental, feita em termos de estruturas ou de regras, para dar, como outras correntes de análise da mesma época, um espaço acrescido ao jogo estratégico dos atores” (idem, p. 57).

responsabilidade” (HASSENTEUFEL, 2008, p. 20). Daqui decorre a ideia de que desta nova fase da análise das políticas públicas, nasce igualmente uma outra imagem de Estado e do poder político (DURAN, 2006). Como afirma DURAN (2006),

Longe da representação unitária, o Estado aparece como um aparelho pouco integrado, constituído por um conjunto de organizações muito diferenciadas, de uma rede mais ou menos hierarquizada de elementos relativamente autónomos, o que explica a entrada pelos processos de implementação (p. 239)

Esta nova imagem de Estado justifica-se, ainda, pelo contexto de uma crise que afeta as sociedades industriais e que coloca em causa o modelo de Estado Providência, *“que tinha fundado, até ao momento a legitimidade da intervenção estatal”* (DURAN, 2006, p. 238). De facto, como insiste DURAN (2006), *“a crise forneceu o terreno sobre o qual se pôde desenvolver o estudo das políticas públicas, aliando a existência dos problemas públicos à capacidade de ação do Estado”* (p. 238), proporcionando, ainda, a construção de um quadro de referência *“partilhado pelos dois lados do atlântico”*¹⁰ (THOENIG, 2005, p. 292).

No entanto, e pese embora o contributo fundamental da sociologia das organizações, de uma forma geral, e em concreto, de propostas como as de CROZIER & FRIEDBERG (1981), emergem algumas limitações neste tipo de abordagem, no que respeita à análise das políticas públicas. Com efeito, ao *“se concentrarem sobre o poder como relação e sobre a ação horizontalizada ou nivelada nas «ordens locais», como modo de construção da sociedade, eles esquecem... as especificidades do poder político e das estruturas sociais”* (MASSARDIER, 2003, p. 7). De uma forma mais crítica, JOBERT & LECA (1980) assinalam que a obra destes dois autores,

analisa a sociedade como uma rede de “sistemas de ação”, que são políticos, mas onde não se deteta um centro político. Isto resulta, entre outras coisas, de uma conceção particular de poder, visto como a restrição da restrição; sistemas de ação, cujo funcionamento não é dedutível das posições ocupadas pelos atores na estrutura social; mudança social, analisada como contingente, indeterminada e controlável através de múltiplas iniciativas com base nas metas não em valores e ideologias. A sociologia de Michel Crozier recusa igualmente o modelo do ator racional e do sistema obrigatório; da mesma forma, ele rejeita qualquer modelo de mudança social que dê conta das ruturas em termos de contradições centrais que levam a conflitos radicais e que recomendam o governo pela mudança das estruturas. Ela conduz, assim, a uma «teoria não-política da política» de onde desaparece qualquer referência aos problemas de interesse público, da legitimação, da comunidade política, da cidadania, das relações entre poder e dominação, da polarização dos conflitos. Resulta daqui

¹⁰ É a partir desta altura como explica Christine MUSSELIN (2005) que *“sob o impulso conjunto de sociólogos, administradores, politólogos, por ocasião das suas estadias nos Estados Unidos ou do contacto repetido com colegas norte-americanos descobriram e aprofundaram o seu interesse na análise de políticas e ajudou a trazer as questões relativas à ordem pública no meio científico francês, mas também para os profissionais”* (p. 51).

a concepção de um sistema político sem conteúdo próprio, variável neutra entre os determinantes que constituem os traços culturais e as grandes regulações económicas, por um lado, e os sistemas de ação indeterminados e arbitrários, por outro. A sociologia de Crozier propõe uma "sublimação da política"...Esta é a sociologia do definhamento (imaginário?) do Estado. (p. 1125)

Estes contributos, mas também estas críticas abrem, assim, a via para uma terceira fase na evolução da análise das políticas públicas e que se inscreve de uma forma crescente numa sociologia política da ação pública. Uma sociologia política da ação pública que apesar de romper com as visões hierárquicas e estatais da ação pública, considera como *"frutífero trabalhar sobre as articulações entre a regulação social e a regulação política, entre o que é governado pelas políticas públicas e o que não é"* (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007, p. 17)¹¹.

A sociologia política da ação pública propulsiona, desta forma, a análise das políticas públicas para um *"universo policêntrico ...a priori pouco ordenado onde o poder público e o Estado em particular, parece perder o seu suposto monopólio na definição e implementação das políticas públicas"* onde

Os fenómenos, marcados pelos trabalhos contemporâneos sobre as políticas públicas, a multiplicação de atores pertinentes, como a proliferação de lógicas de ação e dos seus interesses, vêm concorrer diretamente com o Estado na determinação das "razões para agir" em políticas públicas, na fabricação e na implementação das políticas públicas. As autoridades públicas estão certamente no jogo, mas entre os outros atores, negociando, lutando para fazer entender a definição do interesse geral e do sentido para agir em políticas públicas (MASSARDIER, 2003, p. 11)

Realça COMMAILLE (2006), seja por uma *"mudança na realidade, por uma mudança nas representações da realidade ou uma mudança na forma como as ciências sociais apreendem a realidade"* (p. 415), através da evolução dos seus instrumentos de análise e observação, a verdade é que um maior número de investigadores opta por abandonar a expressão «políticas públicas» em favor da expressão «ação pública»¹². E fá-lo por três razões principais: a) porque se referem a uma leitura das políticas públicas menos centradas no Estado e mais em múltiplos níveis de ação; b) porque sublinham os limites da

¹¹ Decorrente desta afirmação os autores propõem um modelo de análise da ação pública que considere os cinco elementos que, a seu ver, compõem as políticas públicas. Assim, propõem a análise do que apelidam o *"pentágono das políticas públicas"* (LASCOUMES e Le GALÈS, 2007, p. 13) considerando que é obrigatória a análise de cada um dos elementos e suas interações. O pentágono das políticas públicas inclui, assim: a) os atores (individuais ou coletivos, orientados em maior ou menor grau pelos seus interesses materiais e/ou simbólicos, e que são dotados de recursos, de uma certa autonomia, de estratégias e com capacidade para fazer escolhas); b) as representações (quadros cognitivos e normativos que dão sentido à ação dos atores); c) as instituições (normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações); d) os processos (constituem as formas de interação e sua recomposição no tempo. Dão conta das múltiplas atividades de mobilização dos atores); e) os resultados (efeitos da ação pública).

¹² Como refere DELVAUX & MANGEZ (2008) a adoção do termo «ação» marca a entrada da sociologia no campo da ciência política, na medida em que ele deriva de conceitos herdados da sociologia.

coerência dos programas públicos e da necessidade de os desconstruir; e c) porque permitem distinguir o vocabulário dos atores, daquele que é utilizado pelos analistas (HASSENTEUFEL, 2008).

Chegamos a uma fase da análise das políticas públicas em que se assiste a uma interpenetração das escalas espaciais de ação. O Estado (mais ou menos central) não é mais o único nível de análise pertinente. Há uma diversificação dos espaços políticos, seja pela territorialização (descentralização, desconcentração, etc), seja pela transnacionalização (europeização, agências internacionais; papel das organizações e atores...). Cada vez mais, não existe uma ordem verdadeiramente hierárquica e as redes que reagrupam os atores podem pertencer a espaços de natureza diversa. Os fenómenos de «laços estranhos» (que coloca em relação níveis e atores heterogéneos) são cada vez mais frequentes e o espaço da ação pública é fortemente multidimensional (HASSENTEUFEL, 2008).

Assim, da descrição acima empreendida decorrem, segundo DELVAUX (2007) as características principais da ação pública: a) a multiplicidade e diversidades dos atores; b) o carácter compósito do ator público; c) a atenuação das relações hierárquicas entre atores; d) a relativização do impacto do momento de tomada de decisão; e) a não linearidade do processo; f) a fragmentação e flexibilidade da ação.

Perante isto, como nos diz Duran (1999, citado por COMMAILLE, 2006), cabe à sociologia política da ação pública interrogar-se sobre:

- a *compatibilidade e coerência* de uma ação pública que implica uma pluralidade de agências, de sistemas e níveis de ação, onde se desenvolvem múltiplas estratégias e se confrontam lógicas contraditórias, fruto da heterogeneidade dos atores e das incompatibilidades dos diversos universos onde estes se situam (COMMAILLE, 2006);
- a inadequação do termo *governo* às novas realidades da ação pública e a invocação do termo *governança*, como reconhecimento da obsolescência do modelo clássico de políticas “*conduzidas principalmente por um Estado centralizado em áreas bem definidas*” (LASCOUMES e Le GALÈS, 2007, p.5) e da divisão clássica entre Estado, sociedade e mercado (COMMAILLE, 2006);
- a questão da *legitimidade* do político e das novas formas de legitimação do poder “*na medida em que as formas assumidas pela ação pública, ao relativizarem a força do que é enunciado pelo político, contribuem para tornar aleatória e contingente a sua legitimidade, estando esta última dependente da eficácia do que é produzido pela ação pública, aparecendo mais como resultado do que como uma vontade a priori*” (COMAILLE, 2006, p. 422).

1.2. As mudanças na ação pública

Ainda no âmbito do contributo teórico das análises empreendidas no seio da sociologia política da ação pública e decorrente da descrição que se acabou de fazer, torna-se pertinente, para esta investigação, abordar de forma particular, a análise das mudanças na ação pública. Com efeito, ao procurar analisar as políticas de construções escolares ao longo de cerca de três décadas, sentiu-se a necessidade de abordar as características, variáveis e elementos que permitem conhecer e compreender as mudanças ao nível da ação pública.

Dizem-nos FONTAINE & HASSENTEUFEL (2002) que os estudos sobre a questão das mudanças na ação pública fornecem “*uma imagem paradoxal*” (p.9). Paradoxal, na medida em que estudos do ponto de vista mais teórico¹³ colocam a ênfase nos limites e obstáculos à mudança nas políticas públicas. A testemunhar esta postura surgem as noções de incrementalismo¹⁴ (LINDBLOM, 1959; 1979) ou, mais recentemente, a de *Path Dependence*¹⁵ (PIERSON, 1993), que “*convidam a apreender os diferentes elementos que fazem com que uma política mude pouco ou mesmo nada*” (FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002, p. 9).

Por outro lado, de um ponto de vista mais empírico, relembram FONTAINE & HASSENTEUFEL (2002), o panorama é diferente e a “*mudança parece omnipresente*” (p. 9). Entre os trabalhos mais significativos, que se centram nas mudanças estruturais da ação pública, encontram-se:

- trabalhos que se inscrevem na perspetiva cognitiva e centradas sobre as mudanças ao nível de referencial (MULLER, 1995; 2000; 2005);
- trabalhos que se focam sobre as modalidades de ação do Estado e que realçam a passagem de um Estado intervencionista para um Estado regulador (MAJONE, 1996; MAJONE, 2010) ou animador (Donzelot & Estèbe, 1994 citado por FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002);
- trabalhos que evidenciam as mudanças significativas nos tipos de políticas públicas: “*às políticas produtivas, alocativas ou redistributivas, sucedem políticas regulamentares e constitutivas (Duran, 1999)*” (FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002, p. 9), ou como diz Lascoumes (1996, citado por FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002) uma passagem de políticas substanciais a políticas processuais, onde o Estado “*define os procedimentos de interação para o conjunto dos atores implicados numa política pública em*

¹³ Referindo-se aqui em particular a trabalhos de autores norte-americanos.

¹⁴ O princípio central da abordagem incrementalista defende a ideia de que as políticas públicas evoluem de uma forma gradual e através de um mecanismo de pequenos passos. Como refere JÖNSSON (2006) “*o argumento avançado pelo incrementalismo consiste em afirmar que os decisores políticos realizam geralmente mudanças na ação pública que não modifica senão marginalmente a situação e curso, o status quo. ... As decisões tomadas tendem, em consequência, a ser fortemente orientadas pelas políticas, os valores e os comportamentos já em vigor. ... As decisões tomadas provocam mais pequenos ajustamentos marginais ou incrementais, que visam melhorar uma ação pública existente, sem realmente a colocar em questão*” (p. 261).

¹⁵ A noção de *Path Dependence* surge para sublinhar o peso das escolhas passadas e das instituições sobre as decisões do presente. Como sublinha PALIER (2006), “*esta noção é central para as abordagens neo-institucionais históricas que procuram dar conta da continuidade das trajetórias das políticas públicas*” (p. 329).

vez de ser o produtor monopolista dessas mesmas políticas públicas” (FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002, p. 9-10);

- trabalhos sobre a noção de governança, que realçam o papel crescente de uma multiplicidade de atores nas políticas públicas (Le GALÈS, 2006);

- e trabalhos que colocam a ênfase nos múltiplos territórios em que se desenvolve a ação pública.

Decorrendo destes estudos e da constatação de que o debate sobre as transformações da ação pública requer precaução (CRESPY, 2003), FONTAINE & HASSENTEUFEL (2002) identificam “*passagens obrigatórias*” (p. 11) na análise das mudanças na ação pública e propõem que esta seja feita de acordo com 3 eixos de leitura:

- numa *dimensão histórica*, onde se procura dar luz, através de uma inscrição histórica às inflexões, ruturas e premissas das mudanças atuais. A análise das mudanças na ação pública aparece aqui estreitamente ligada ao período de observação, sendo a “*perspetiva histórica necessária não só à apreensão da mudança como a uma melhor especificação da mesma.*” (FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002, p.11). A adoção de uma perspetiva histórica permite “*não só localizar as linhas de continuidade para além das mudanças aparentes, mas também de identificar melhor os elementos de transformação*” (idem, p. 13). Aliás, é no seguimento deste entendimento que surgem os trabalhos socio-históricos que vão assumindo uma importância cada vez maior na análise das políticas públicas (PAYRE & POLLET, 2013; van ZANTEN, 2004);

- numa *dimensão territorial*, atenta aos processos de implementação. Justificando uma passagem de uma análise *top-down* para uma análise *bottom-up* (SABATIER, 1986), os trabalhos centrados na implementação foram permitindo demonstrar as distorções múltiplas que existem entre a decisão e a implementação, assim como a autonomia dos atores no terreno. Esta opção que passa por dar uma forte atenção aos territórios e aos atores na fase da implementação, permite fazer emergir “*as configurações dos atores interdependentes que reinterpretem as regras, os procedimentos, os objetivos. Trata-se de clarificar a questão das mudanças sob dois ângulos: por um lado, os limites da mudança (a evidência de fenómenos de inércia e de distorções relativamente à decisão); e por outro, a forma como o local «filtra» a mudança*” (FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002, p. 14);

- numa *dimensão política*, com o fim de sublinhar o carácter performativo do discurso político e a importância da construção do sentido através da ação pública; com o intuito de analisar o repertório cognitivo e argumentativo utilizado pelos atores políticos para construir e legitimar a ação pública. Como esclarecem FONTAINE & HASSENTEUFEL (2002), “*ao focar a atenção nos suportes discursivos das práticas políticas, é possível também fazer emergir a dinâmica de circulação das palavras, das ideias entre os diferentes espaços sociais e espaços políticos. A análise destes fenómenos de circulação permite a compreensão da produção política da mudança e da sua aceitabilidade*” (p. 16).

Ainda sobre a análise das mudanças na ação pública, importa referir aqui, pelo interesse que representa para este estudo, a análise de HASSENTEUFEL (2008) relativamente às dinâmicas transnacionais de mudança. Emerge aqui a noção de convergência¹⁶, quando considerado o peso que as dinâmicas transnacionais têm, quer sobre o desenvolvimento das políticas comunitárias, quer sobre a internacionalização das políticas públicas. Como afirma BALL (2001),

existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm histórias políticas e políticas de bem estar social bastante distintas... Não tenciono argumentar a favor de algo que poderia ser chamado de 'convergência simples', ou seja, a implementação das mesmas políticas em diferentes quadros nacionais, mas, pelo contrário, pretendo sim discutir uma 'convergência de paradigmas' – a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes (p. 112).

Esta convergência é identificável, segundo HASSENTEUFEL (2008) a sete níveis:

Os objetivos da ação pública. A convergência é de ordem cognitiva e envia-nos para as modalidades de construção do problema, de definição das finalidades prioritárias de orientação de uma política pública, e logo para a sua legitimação.

O conteúdo de uma política pública. Convergência transportada para a articulação entre objetivos e instrumentos, que caracterizam uma política pública num determinado momento.

Os instrumentos da ação pública. A convergência que diz respeito unicamente aos utensílios adotados e modos de utilização.

O modo de adoção da política pública. A convergência inerente aos processos decisão e sobre o tipo de interação entre atores de uma política pública.

O público de uma política pública. A convergência diz respeito ao público visado por uma política pública.

Os efeitos de uma política pública. A convergência inerente aos resultados da implementação de uma política pública em termos de *outputs*.

Os atores dominantes de uma política pública. A convergência é aqui mais transversal na medida em que abrangem tanto os atores que jogam um papel-chave ao nível da definição do problema, da orientação da política, da formulação do seu conteúdo, da sua adoção e da sua implementação. (p. 255)

Esta grelha de análise permite fazer emergir os resultados da convergência das políticas públicas, mas não esclarece sobre a forma como essa convergência se opera. HOLZINGER & KNILL (2005) propõem uma leitura que faça emergir os três tipos de mecanismos de convergência da ação pública: a *convergência normativa*, apelidada muitas vezes de harmonização e associada às normas e ao sentido das regras jurídicas obrigatórias; a *convergência funcional*, relacionada com a natureza, questões e

¹⁶ Convergência definida por Bennett (1991, citado por HASSENTEUFEL, 2008) como um “processo dinâmico que se traduz no facto de que, num mesmo domínio e face ao mesmo tipo de problema, um número importante de países, em políticas públicas contrastantes, adotam progressivamente as mesmas políticas públicas.” (p. 255).

objetos dos problemas políticos; a *convergência cognitiva*, sobre as representações e aqui muito associados à “*difusão de orientações, conteúdos, instrumentos de políticas públicas por instituições internacionais e por experts transnacionais*” (HASSENTEUFEL, 2008, p. 257).

Estes diferentes mecanismos de convergência estão na origem de várias mudanças na ação pública, como são exemplo as políticas de construções escolares, mas a sua análise faz também emergir os seus limites, na medida em que se revelam os processos de tradução nacional e local destas dinâmicas transnacionais.

2. A regulação das políticas

A abordagem a partir da noção de ação pública proporcionou, segundo LASCOUMES & Le GALÈS (2007), três ruturas decisivas na análise das políticas públicas: a) uma “*rutura com o voluntarismo político*” - com forte contributo das análises baseadas na fase de implementação das políticas públicas, sublinhou-se o facto de que a definição de regulamentação (diplomas legais) não implica necessariamente a transformação de uma política e que os “*efeitos deste voluntarismo político variam grandemente em função da fase de implementação que faz emergir atores inesperados, processos caóticos e consequências inesperadas. O voluntarismo político é muitas vezes uma fachada, uma encenação que não explica a ação pública*” (LASCOUMES e Le GALÈS, 2007, p. 16); b) uma “*rutura com a unicidade do Estado*” e com uma visão hierática e estatal – as políticas públicas não são vistas como ação única de uma autoridade; Outros atores estão em cena com a sua lógica e prioridades e as suas ações, em parte autónomas, podem mudar o curso dos eventos; Para além do Estado há uma multiplicidade de atores, de níveis e espaços que relativizam o papel do Estado; c) uma “*rutura com o fetichismo da decisão*” – as políticas públicas antes analisadas em termos de escolhas, passam agora a ser analisadas no que se passa a montante e a jusante, abrindo espaço à análise das ações coletivas, das não decisões, dos processos contraditórios, dispersos, invisíveis (LASCOUMES e Le GALÈS, 2007).

Ora, como insistem os mesmos autores, se a sociologia política da ação pública permitiu romper com a visão clássica hierárquica e estatal das políticas públicas é fundamental (e fecundo) “*trabalhar nas articulações entre a regulação social e a regulação política, entre o que é governado pelas políticas públicas e o que não é*” (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007, p. 17), na assunção de que não é só a política que constrói a sociedade, mas também os atores sociais que constroem a política.

Desde o início dos anos 1990 que o conceito de regulação se tornou de uso corrente por sociólogos e politólogos (THOENIG, 1998) que desenvolvem trabalhos sobre a ação pública. O conceito de regulação conduz a um interesse pela análise da elaboração das regras, dos ajustamentos sociais e dos compromissos que tornam essas regras aceitáveis; a um interesse pela análise da “*elaboração interactiva das políticas públicas*” (GAUDIN, 2004, p. 193). Como sublinha ANTUNES (2006)

a regulação pode ser entendida como o conjunto de actividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social. (p. 66-67)

Este conceito permite dar conta de um mundo socialmente e politicamente diferenciado no qual os atores autónomos interagem entre eles, sem necessariamente partilharem os mesmos princípios de ação, os mesmos interesses ou os mesmos valores. E isto não significa, como vimos acima, uma demissão pura e simples do Estado, ou o seu desaparecimento. O Estado continua bem presente e assume um carácter de intervenção (com mudanças ao nível das modalidades de intervenção), embora, por si só, não garanta a regulação e não determine o conteúdo e os contornos da ação pública.

Perante a complexificação do processo, o Estado adota hoje o papel crucial de permitir que a regulação entre os vários atores implicados na ação pública, seja possível, sendo por isso qualificado como animador (Donzelot & Estèbe, 1994 citado por FONTAINE & HASSENTEUFEL, 2002) regulador (MAJONE, 1996; MAJONE, 2010) ou coordenador da gestão pública.

A constatação que decorre da adoção de uma abordagem de ação pública na análise das políticas públicas transporta-nos, assim, como nos diz COMMAILLE (2006) para o entendimento *“de uma deslocação de uma regulação centralizada para uma regulação multipolar, marcada pela desmultiplicação e o policentrismo dos níveis de ação com fortes interdependências entre atores numerosos e diferenciados, com interesses divergentes, senão antagónicos”* (p. 418). Estes processos correspondem, desta forma, à partilha do papel interventivo do Estado com múltiplas entidades e atores, em diferentes níveis e escalas de ação pública (BARROSO, 2006a). E é sobre estes diferentes níveis e escalas da ação pública que importa agora tecer algumas considerações, na medida em que não é possível limitar a análise das políticas públicas aos espaços nacionais pois estas inscrevem-se e decorrem de interações que ultrapassam a escala nacional (HASSENTEUFEL, 2008).

2.1. Três níveis de regulação diferentes e complementares: regulação transnacional, regulação nacional e regulação local

Até ao momento foram sendo sublinhados uma série de movimentos e mudanças na ação pública que dão conta de novos modos de regulação das políticas públicas. Com efeito, o abandono da crença da centralidade do Estado na definição das políticas públicas, associado a fenómenos de descentralização, integração europeia e globalização contribuíram para a *“emergência do peso do local e do supranacional em representações que não conheciam senão o nacional”* (COMMAILLE, 2006, p. 417).

Assim, face a uma visão monocentrada, hierarquizada e descendente da decisão pública como instrumento de um Estado que planifica, que incita e que determina os objetivos e concebe as regras, impõe-se progressivamente a ideia de uma ação pública em múltiplos níveis e que implica uma multiplicidade de atores e no seio da qual o Estado não é mais do que um parceiro que participa na sua co-construção (idem, p. 417).

Como sublinham ainda BORRAZ & GUIRAUDON (2008a), presenciamos “*um processo de fragmentação da ação pública: «retorno» para o local, nas diversas formas de descentralização operadas na Europa, mas também na emergência de novos atores (agências independentes, órgãos de regulação, institutos de normalização, organizações internacionais)*” (p. 13) levando a uma sistematização das políticas multinível, que implicam o local, o nacional e o internacional (GAUDIN, 2004).

O interesse desta análise e da sua mobilização para este estudo, encontra suporte na introdução que é feita por FAURE & MULLER (2006) à mesa-redonda realizada no 8º congresso da Associação francesa de ciência política e intitulada «Villes, régions, États, Europe: l’action publique à l’épreuve des changements d’échelle»:

A questão das mudanças de escala territorial na condução das políticas públicas é simultaneamente clássica e desafiadora. Clássica porque estas mudanças são conhecidas e frequentemente estudadas: quer decorra de um ponto de partida centralizado ou do princípio da subsidiariedade, os Estados partilharam sempre, em parte, os seus recursos de legitimidade e de soberania com as comunidades infra e supra nacionais. Desafiadora, contudo, na medida em que parece que esta *construção partilhada* de prioridades se tem vindo a complicar, nas últimas décadas, com a descentralização, a integração europeia e a globalização. Reflexões sobre a erosão dos Estados, as correntes neoliberais, a governança multinível, e o retorno para o local, são abordagens que ilustram esta complexidade crescente das incrustações e das sobreposições entre os diferentes níveis de intervenção política. (p. 7)

Pois bem, é neste entendimento que BARROSO (2006a) nos propõe uma análise dos processos de regulação das políticas públicas (de educação) que toma como referência a existência de três níveis de regulação diferentes, mas complementares: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local; e fá-lo com o intuito de ir “*para lá do carácter episódico e anedótico*” que marca as políticas públicas (e em concreto as reformas empreendidas no domínio da educação) e de analisar “*o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo*” (p. 44).

Esta análise que tem na sua base esta ideia de que a regulação dos sistemas sociais resulta de um “*complexo sistema de coordenações e (co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e actores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas,*

interesses e estratégias distintas” (BARROSO, 2006a, p. 60) revela-se fundamental para a análise das políticas de construções escolares em Portugal e daí esta opção pela sua descrição e adoção.

Na análise que faz sobre a introdução e transformação dos modos de regulação das políticas educativas BARROSO (2003; 2004) identifica três tipos de efeitos, que resultam, no *“aumento da regulação transnacional”*, no *“hibridismo da regulação nacional”* e na *“fragmentação da regulação local”*:

- o efeito de contaminação que existe ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial;
- o efeito de hibridismo que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção públicas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito;
- o efeito mosaico que resulta do processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas. (BARROSO, 2003, p. 24-25)

No que respeita à primeira constatação, *‘o aumento da regulação transnacional’*, BARROSO (2006a) começa por definir regulação transnacional como o *“conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo”* (p. 44-45). Regulação transnacional que tem origem em: a) países centrais, fazendo parte de um sistema de dependências em que se encontram os países periféricos e semiperiféricos; b) em *estruturas supra-nacionais* (como a União Europeia, no caso de Portugal), que *“controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas”* (BARROSO, 2006a, p. 45) no domínio educativo; c) em *programas de cooperação e desenvolvimento* de organizações como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, que fornecem *guiões* standard para o desenvolvimento educacional, a assistência concreta, consultores para colaborar no terreno e formas dos educadores e administradores participarem neste processo, obtendo um maior *status* (MEYER, 2000, p. 20). Estas *“influências globais”* (MEYER, 2000) situam-se, assim, em domínios desde o currículo, às estruturas organizacionais ou às construções escolares e funcionam como um meio de *legitimação* e de *normalização* das políticas educativas nacionais. Como afirma TEODORO (2003) a este propósito,

a hipótese que aqui se defende é que o recurso ao *estrangeiro* funciona, prioritariamente, como um elemento de *legitimação* de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades. Mas, simetricamente, pode-se também considerar que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham papel

decisivo na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato*, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países (p. 54)

Assiste-se, neste contexto, como sublinha BARROSO (2006a), ao tal efeito de *contaminação* de “*conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países, à escala mundial*” (p.45-46) e é neste contexto que emergem noções como *educational policy borrowing* (WALDORF, 2001; PHILLIPS, 2005; STEINER-KHAMSI, 2004; 2012), *policy transfer* (DOLOWITZ & MARSH, 2000¹⁷; RADAELLI, 1997¹⁸; BULMER; DOLOWITZ; HUMPHREYS & PADGETT, 2007) ou *travelling policies* (ALEXIADOU & JONES, 2001). Na prática, a ação dos atores políticos nacionais (funcionários da administração central; membros do governo, etc.) concretiza-se, segundo WALFORD (2001) num “*olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona*” o que “*exerce uma atração evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, através delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas*” (p. 179).

Como decorre desta afirmação de WALFORD (2001), este «empréstimo de políticas» acaba por ter sucesso pelo facto de permitir cumprir “*simultaneamente funções de justificação (de valores e ideologias), de auto-legitimação (dos estudos educacionais enquanto campo académico) e de imputação (dos fracassos das reformas)*” (BARROSO, 2006a, p. 47).

Nesta regulação transnacional é marcante o papel que agências internacionais como a UNESCO ou a OCDE assumem. Referindo de forma particular a OCDE, pelo papel especial que teve na regulação das construções escolares (em Portugal), importa sublinhar que esta, pela sua natureza, “*limitada ao exercício de pressão moral, em contraste com outras que podem usar forças regulamentares ou financeiras para influenciar o comportamento dos atores nacionais*” (KILDAL, 2003, p. 7), faz uso do que vários autores designam de «soft regulation», através do chamado «idea-game» MARCUSSEN (2004a; 2004b). Como reforça KILDAL (2003), é o facto de não exercer pressão legal ou financeira como outras organizações, que amplia o poder das ideias e do conhecimento veiculado.

¹⁷ Neste seu artigo DOLOWITZ & MARSH (2000) apresentam o seu quadro de análise do *policy transfer*, organizado em torno de 6 questões: Porque é que os atores participam no processo de *policy transfer*? Quem são os atores-chave no processo de *policy transfer*? O que é transferido? De onde são retirados os ensinamentos? Quais os diferentes graus de transferência? O que restringe ou facilita o processo de *policy transfer*? Incluem uma outra questão, que decorre de investigações anteriores e que diz respeito a Como é que o processo de *policy transfer* está relacionado com o sucesso ou o insucesso da política? Focam-se, ainda, na distinção entre a transferência voluntária e coerciva.

¹⁸ RADAELLI (1997) analisa as políticas públicas da União Europeia a partir do quadro conceptual do *policy transfer* e do conceito de isomorfismo, desenvolvido no terreno das teorias organizacionais. O autor defende que as instituições europeias, com limitações políticas em termos de legitimidade, estimulam a transferência de políticas “*catalisando processos isomórficos que difundem pela União Europeia soluções políticas nacionais, para problemas coletivos*” (p. 3).

Ao longo da sua existência, a OCDE funcionou como um meio de “*transferência de ideias*” (KILDAL, 2003, p. 9) adotando diferentes papéis neste jogo, desde «ideational artist»¹⁹ a «ideational arbitrator»²⁰ (MARCUSSEN, 2004a; 2004b).

Desde o seu início foi sublinhado que a principal função da OCDE envolvia o processo regular de «consulta» entre os seus grupos de peritos e os países-membros. O objetivo global desta atividade de consulta consistia em desenvolver um sistema de valores comuns entre os funcionários públicos dos países-membros da OCDE, uma visão de mundo comum que deveria constituir a base para a definição comum de problemas e soluções para a articulação da política económica. Assim, o «idea-game» diz respeito à formulação e transferência dessas ideias, que têm como intenção induzir certos tipos de comportamento dentro da área da OCDE. Dois papéis têm sido especialmente importantes para a OCDE neste jogo: os papéis de ideational artist e ideational arbitrator. (KILDAL, 2003, p. 9)

Estes papéis sofreram algumas alterações fruto da “reinvenção” (MARCUSSEN, 2004b) da própria organização internacional e a OCDE assumiu papéis adicionais de «ideational agent», adotando ideias dos países-membros mais prósperos e fazendo a ligação com áreas específicas de atividade para depois desenvolver e transferir para países menos centrais; e de «ideational agency», que implica uma mobilidade constante da OCDE pelos debates políticos nacionais, tal como uma agência, com o intuito de procurar novos produtos e novos mercados (KILDAL, 2003).

Ainda no que respeita ao papel desempenhado pela OCDE, BUSCH & JÖRGENS (2005a; 2005b) propõem uma tipologia de mecanismos utilizados por esta organização internacional – *harmonização, imposição e difusão* - através dos quais, atores, instituições e processos internacionais contribuem para a mudança e convergência das políticas nacionais. Como sublinham estes autores estes “*mecanismos diferem no que diz respeito ao seu modo de funcionamento, às principais motivações dos decisores políticos para adotar políticas e à margem de manobra concedida aos decisores políticos nacionais para influenciar o conteúdo e decidir de forma independente sobre a adoção de uma política*” (BUSCH & JÖRGENS, 2005a, p. 3). Estes três tipos de mecanismos são definidos por estes autores da seguinte forma:

- *Harmonização* – integra mecanismos como a negociação, a legalização, o cumprimento e a execução. Constitui um processo multilateral, centrado nos Estados, que envolve negociações internacionais com Estados soberanos e a subsequente formulação da política, implementação em cada país e o seu

¹⁹ Este papel envolve a formulação, teste e difusão de novas ideias políticas. Ao assumir este papel, a OCDE “*pode ser descrita como uma enorme think tank, disposta a ajudar os seus estados-membros com conselhos de base empírica. Este papel retrata a OCDE como um fórum de consulta neutro com funcionários cuja lealdade para com a OCDE é mais forte do que a lealdade a seus países de origem.*” (KILDAL, 2003, p. 9-10).

²⁰ O papel de «ideational arbitrator» configura a OCDE como um local de reunião para várias ideias. Como refere Marcussen (2004a) a fim de ser um jogador eficiente neste idea-game, a OCDE organiza encontros para os funcionários nacionais se conhecerem e desenvolverem as suas competências pessoais e técnicas através de processos de aprendizagem, tais como a socialização, imitação e coerção.

cumprimento (LEHTONEN, 2005). Consiste na *“harmonização cooperativa de práticas domésticas por meio de acordos legais internacionais ou de leis supranacionais”* (BUSCH & JÖRGENS, 2005a, p. 3);

- *Imposição* – o mecanismo de imposição acontece quando atores externos impõem coercivamente aos atores nacionais a adoção de uma política. Enquanto a harmonização decorre da vontade sentida pelos Estados no sentido de melhorar a gestão coletiva dos problemas ou para evitar reações externas negativas a uma ação unilateral; no caso da imposição, as motivações dos Estados e dos que pretendem impor as políticas, são distintas. Consiste numa imposição coerciva de práticas políticas por meio de pressões económicas, políticas, etc;

- *Difusão* – Finalmente a difusão é definida como o *“processo pelo qual as inovações políticas são comunicadas através do sistema internacional e adotadas voluntariamente por um número cada vez maior de países ao longo do tempo”* (BUSCH & JÖRGENS, 2005a, p. 5). Constitui, como continuam estes autores, um mecanismo que se caracteriza pela difusão interdependente, mas (des)coordenada de práticas políticas através da imitação, emulação ou aprendizagem entre países.

Dando continuidade à análise feita por BARROSO (2004; 2006a), relembra-se a segunda constatação feita pelo autor, o *‘hibridismo da regulação nacional’*. Esta constatação decorre da *“sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas”* (BARROSO, 2006a, p. 53) e acontece como resultado da emergência de novos modos de regulação (por efeito da regulação transnacional e de mutações políticas e sociais internas).

Este hibridismo que se manifesta a dois níveis: a) *“nas relações entre países, pondo em causa a ideia de que estamos em presença de uma aplicação ‘passiva’, pelos países da periferia, dos ‘modelos’ de regulação concebidos e exportados pelo centro”* e b) *“na utilização no mesmo país, de modos de regulação procedentes de ‘modelos’ distintos”* (BARROSO, 2006a, p. 54) tem consequências ao nível da análise dos processos de regulação. Por um lado, porque *“põe em causa (ou relativiza) o uso de taxinomias com que, por vezes se procuram descrever, comparar e classificar as políticas e modos de regulação entre diversos países”*; e por outro, pois leva a que a *“caracterização dos processos de regulação, num determinado país, não se possa fazer a partir de normas isoladas e situações avulsas, reduzindo estes processos a um ‘jogo de soma nula’ entre dois pólos de regulação”* (idem, p. 55).

Por esta razão, *“as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa «interconexão, multiplexidade, e hibridização»* (Amin, 1997, p. 129), isto é, *«a combinação de lógicas globais, distantes e locais»* (p. 133)” (BALL, 2001, p. 102).

Esta afirmação transporta-nos, de alguma forma, para a terceira constatação feita por BARROSO (2004; 2006a), e que diz respeito à *‘fragmentação da regulação local’*. Este conceito que nos remete para um *“complexo jogo de estratégias, negociações e acções”* por parte dos vários atores é definido por este autor como *“o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto,*

interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre ‘administradores’ e ‘administrados’, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência” (BARROSO, 2006a, p. 56-57).

Nesta perspetiva, são diversos os polos de influência da regulação local, desde os serviços da administração desconcentrados e descentralizados, às organizações educativas, aos atores individuais *“com interferência directa no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores, quer como utilizadores”* (idem, p. 57). A existência destes múltiplos espaços de regulação ao nível local faz emergir a complexidade e imprevisibilidade dos processos de microrregulação e provoca o tal efeito *mosaico* que, segundo BARROSO (2004) contribui para acentuar a diversidade do sistema, mas também a desigualdade.

Este modelo de análise proposto por BARROSO (2004; 2006a) coloca em evidência a complexidade dos processos de regulação das políticas e da ação pública fazendo emergir a policentricidade das formas de regulação e as mutações internas de uma ação pública marcada pela fluidez das questões e a heterogeneidade dos espaços de referência (DURAN, 2001, p.1).

2.2. A análise da configuração da regulação em vigor num espaço e tempo determinado

Decorrente do já abordado no que respeita à regulação das políticas públicas e pelo contributo analítico que assume, opta-se por apresentar, ainda, a proposta de DELVAUX (2007) de análise da configuração da regulação em vigor num determinado espaço e tempo, atendendo a três elementos fundamentais: os dispositivos de coordenação; a natureza das normas e os fatores de repartição dos recursos entre atores. Como sublinha DELVAUX (2007), *“a configuração da regulação de um espaço/tempo determinado não pode ser apreendido pela simples identificação da presença de um ou outro modo de regulação previsto nas tipologias anteriores²¹. Importa compreender em maior detalhe o arranjo singular das normas que enquadram a coordenação das ações.”* (p. 79).

Assim, e no que respeita ao primeiro elemento, os *dispositivos de coordenação*, DELVAUX (2007) propõe uma tipologia baseada nas anteriores e que distingue as coordenações consoante estas assentam sobre: a) o ajustamento – *“os múltiplos atores ajustam-se uns aos outros de maneira muitas vezes bilateral e implícita; o «produto» desta coordenação decorre da agregação das decisões e transações destes múltiplos atores”*; b) a autoridade – *“a coordenação depende das decisões tomadas (ex ante ou ex post;*

²¹ DELVAUX (2007) faz referência, nomeadamente à tipologia que propõe REYNAUD (1997) – *regulação de controlo; regulação autónoma e regulação conjunta* – ou à que propõe BARROSO (2000) – *Regulação burocrática, regulação de mercado; regulação comunitária.*

gerais ou caso a caso) pelos níveis hierárquicos superiores”; c) a deliberação – “a coordenação das ações efetua-se pelo meio da concertação, da decisão negociada” (p.80).

O segundo elemento de que nos fala DELVAUX (2007) remete para a *natureza das normas sociais em vigor* quer estas sejam *“formais ou informais, elencadas nos textos, nas rotinas, nas representações ou nos objetos”* (p.80). Aqui, mais do que o conteúdo das normas importa dar conta de questões como o facto de serem *“numerosas ou não; comuns a todos os atores do espaço ou diferenciadas consoante as categorias de atores; facilmente contornáveis ou não; enquadradas em práticas precisas ou em objetivos gerais; com margem alargada de manobra ou não...”* (p.80).

Finalmente, o terceiro elemento que diz respeito aos *fatores de repartição dos recursos entre os atores* e que implica, numa perspetiva analítica, estar atento *“às condições a que os atores se devem submeter se desejam manter ou aumentar os seus recursos (meios financeiros, informações, equipamento, reputação...) e reduzir, manter ou aumentar o diferencial de recursos entre eles e os atores do mesmo espaço/tempo”* (p.81).

Sustenta, ainda, DELVAUX (2007) que importa através da análise fazer emergir as interdependências que se fazem sentir na ação pública. Interdependências processuais e competitivas, que se fazem sentir de uma forma horizontal e vertical.

Toda a ação pública é atravessada pelo emaranhado particularmente complexo destas interdependências. Ela implica um grande número de espaços de interdependência com uma regulação parcialmente singular e autónoma. Os atores que dispõem de posições dominantes em espaços de interdependência mais alargados, dispõem de uma certa legitimidade para intervir sobre a configuração de espaços de interdependência inferiores. Eles dispõem de dispositivos diversificados e recursos, dos quais detêm muitas vezes o monopólio (legislação,..), para modificar ou manter os dispositivos de coordenação, as normas e o diferencial de recursos que estruturam os vários níveis. Mas a sua ação é confrontada por vários constrangimentos: eles também estão dependentes dos níveis que estão responsáveis por coordenar; os espaços e níveis de interdependência são numerosos e estão ligados e inscritos em espaços de interdependência de nível superior; as configurações de cada um destes espaços é complexa; os atores externos ao espaço não são os únicos a querer e a serem capazes de modificar as configurações de regulação, cada ator de um determinado espaço pode intervir sobre as regulações do seu próprio espaço e mesmo sobre a regulação de espaços de nível superior, devido à agregação de um conjunto múltiplo de ações menores ou da constituição de um movimento coletivo (DELVAUX, 2007, p. 82).

Daqui decorre que a configuração da regulação de um espaço/tempo determinado depende de numerosos parâmetros e para que esta *“ferramenta conceptual”* (DELVAUX, 2007, p. 81) possa ajudar a

apreender a ação pública é necessário entender o sistema como um conjunto de atores interdependentes ou como uma corrente de interdependências (Elias, citado por DELVAUX, 2007).

3. Dimensão cognitiva na análise das políticas públicas: o papel do conhecimento na regulação das políticas públicas

Como indicado no início deste capítulo, a problematização e construção do objeto de estudo ancorou-se na trilogia analítica – ação pública, regulação e conhecimento – e por isso faz uso, ainda, do contributo das abordagens cognitivas na análise das políticas de construções escolares, no sentido de apreender a complexidade das construções intelectuais que presidiram à emergência, afirmação e implementação (FAURE; POLLET & WARIN, 1995a) das escolas de área aberta em Portugal. Desta forma, a análise tem como ponto de partida a ideia de que *“toda a mudança significativa na ação pública está associada a mudança nos elementos cognitivos e normativos característicos de uma política, de um problema ou de um dado setor de intervenção pública”* (SUREL, 2006, p. 85) considerando, assim, o *“peso dos elementos do conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais”* na elaboração dessas mesmas políticas (SUREL, 2006, p. 80). Como sustenta MULLER (2000), estas abordagens consideram *“que o objeto das políticas públicas não é apenas o de «resolver problemas» mas de construir os quadros de interpretação do mundo”* e contribuem para a *“renovação da difícil questão da relação entre os atores e as estruturas de significado”* dando conta, nomeadamente, da *“dimensão do global na ação pública e o impacto da globalização na transformação das formas de ação pública”* (p. 206).

No contexto destas abordagens cognitivas da ação pública, desenvolvem-se conceitos como o de *referencial*²² (JOBERT & MULLER, 1987; JOBERT, 1995), de *paradigma*²³ (HALL, 1993), de *advocacy*

²² A noção de referencial tende a demonstrar que certos processos desenvolvem mecanismos de socialização, que podem originar um conjunto cognitivo e normativo coerente que infunde as políticas públicas (SUREL, 2006). A obra de JOBERT & MULLER (1987), *L'État en action*, sublinha que a implementação dos programas públicos aparece como o resultante de conflitos de interesses e de relações de força, ela ilustra ao mesmo tempo a forma como cada sociedade e cada grupo de atores constrói a sua relação com o mundo, como enunciam os valores e as normas de prioridades legítimas da ação coletiva (FAURE, 2005). Mais tarde, a análise inicial empreendida por JOBERT & MULLER (1987) é objeto de evolução e situada *“numa arquitetura conceptual bem mais complexa”* (JOBERT, 1995, p.17), em que nomeadamente o estudo sobre a atitude dos beneficiários e da implementação das políticas proporciona uma análise dos *“processos importantes de reinterpretação que modelam a ação pública para além das grandes decisões de princípio”* (p. 17).

²³ Formalizado como conceito nos anos 1960, por Kuhn, a noção de paradigma foi transferida e utilizada no campo das ciências sociais já nos anos 1980. Ao longo dos anos 1980, a hipótese lançada por Kuhn de que *“cada ciência repousa sobre o equilíbrio de saberes e poderes, numa comunidade científica fundada sobre um compromisso geral em torno de um paradigma”* e que a consolidação ou afrouxamento *“dos seus equilíbrios são fruto de uma alternância entre «fases críticas» e «períodos normais»”* (SMITH, 2006, p. 313) é transposta para a análise do papel da cognição na ação pública. Com o intuito de precisar as características recorrentes dos modelos de ação pública e de apreender as mudanças ao nível destes modelos, vários autores, entre os quais, Peter Hall (1993), transportam para a análise das políticas públicas os mesmos elementos propostos por Kuhn: a) *os princípios metafísicos gerais*, que no quadro da ação pública se encontram nas narrativas globais do funcionamento da sociedade; b) *as hipóteses e as leis*, *“que cobrem os axiomas, teorias de ação e raciocínios que fazem a ligação com os princípios globais e os sistemas concretos de ação pública”* (SMITH, 2006, p. 314); c) *a metodologia*, que delimita o tipo de comportamento considerado como legítimo e que permite cobrir o tipo de relação construída entre os poderes públicos e os atores setoriais; d) *os instrumentos e os utensílios*, que na perspectiva de análise da ação pública assumem a forma de instrumento de intervenção sobre a sociedade. Estes elementos são entendidos no seu conjunto, fazendo do paradigma não apenas uma imagem social, mas *“um conjunto de elementos cognitivos e práticos, que estruturam a atividade de um sistema de atores, que o torna coerente e durável”* (SUREL, 1995, p.137). Segundo HALL (1993) um paradigma de política pública constitui

*coalition framework*²⁴ (SABATIER, 1988; WEIBLE; SABATIER & McQUEEN, 2009; SABATIER & WEIBLE, 2007a; SABATIER & WEIBLE, 2007b). Apesar de não constituírem, pelas diferenças que apresentam, uma «escola» ou uma “*corrente coerente de trabalhos e de orientações teóricas e metodológicas*” (SUREL, 2006, p. 83), estas abordagens apresentam alguns elementos comuns:

- Os discursos não são considerados como justificação *ex post* à ação ou como retórica, mas sim como “*«sinais» pertinentes do conteúdo das políticas públicas e como vetores e garantes das alianças, conluios e conflitos, que estão no coração de toda a ação pública*” (SUREL, 2006, p. 85);
- Os conhecimentos, nomeadamente científicos, alimentam os vários diagnósticos das políticas públicas, na medida em que são associados a representações mais ou menos partilhadas da sociedade e do Estado;
- A hipótese que associa toda a mudança significativa na ação pública “*a uma transformação dos elementos cognitivos e normativos característicos de uma política, de um problema ou um dado setor de intervenção política*” (SUREL, 2006, p. 85).

Apesar das críticas que são lançadas relativamente aos trabalhos decorrentes das abordagens cognitivas (pondo em causa a cientificidade de uma abordagem que não é capaz de definir corretamente as suas variáveis de análise, de as identificar de forma rigorosa e de deduzir hipóteses fiáveis; que sublinham o carácter abstrato, na medida em que negligenciariam o peso dos indivíduos e dos grupos envolvidos, nas suas análises – SUREL, 2006), estas contribuíram, para valorizar dimensões muitas vezes negligenciadas na análise da ação pública (conhecimento científico, mas também crenças, representações dominantes e ideias mais ou menos partilhadas pelos atores públicos ou privados); e permitiram um novo fôlego na análise das políticas públicas.

De entre os conceitos que emergem das abordagens cognitivas da análise das políticas públicas, a noção de *referencial* assume um interesse especial pela forma como esta “*alimenta uma reflexão sedutora que envolve a gestão das incoerências e das ambiguidades da ação pública e dos consensos em formação na cadeia dos interesses sociais*” (FAURE; POLLET e WARIN, 1995a, p. 10). Com efeito, cada política traz em si a ideia de um problema (do ensino primário; das construções escolares...), de uma representação do grupo social ou do setor envolvido e de uma teoria de mudança social e o referencial “*é um espaço de sentido que permite ver o mundo*” (MULLER et al, 1996, p. 101).

um “quadro de ideias e standards, que especifica não apenas os objetivos de uma política e o tipo de instrumentos que podem ser utilizados para os atingir, mas igualmente a natureza propriamente dita dos problemas que (os decisores) terão de tratar” (p. 279).

²⁴ De acordo com SABATIER (2006), um dos autores que propõe este conceito, a *advocacy coalition framework* (ACF) “supõe que o processo de fabricação de uma política se produz em primeiro lugar entre os especialistas (do domínio dessa política) que procuram de forma regular influenciar a decisão na matéria no subsistema político particular. O seu princípio de base é que os atores são agrupados numa ou mais coligações de causa, onde os membros partilham um conjunto de crenças normativas e de percepções do mundo, agindo de acordo com as essas mesmas crenças e com o fim de traduzir as suas crenças numa política pública.” (SABATIER, 2006, p. 42-43).

Esta noção é particularmente interessante, para a análise das políticas de construções escolares e particularmente da medida política de introdução das escolas de área aberta: a) pela forma como procura apreender o *“jogo de representações diretamente associadas à negociação das políticas públicas”* (JOBERT, 1995, p. 18); b) pelo facto da sua *“pertinência não derivar das suas bases científicas nem das suas orientações doutrinárias, mas mais da sua capacidade de produzir normas que permitem regular as mudanças políticas”* (JOBERT, 1995, p. 18); c) pela forma como permite clarificar a produção complexa dos referenciais através de debates e de controvérsias que mobilizam uma grande variedade de interlocutores (JOBERT, 1995); d) pelo facto de considerar o carácter plástico e maleável dos referenciais, e por isso não limitar esta abordagem à construção do referencial das construções escolares ou do edifício escolar, por uma única categoria de atores; ou ainda e) pelo facto do referencial *“constituir um utensílio para formar e modificar o real, uma construção que permite experimentar e às vezes descobrir as alternativas ou as oportunidades”* (SIMOULIN, 2000, p.334).

Enquanto estrutura de sentido, o referencial articula, segundo MULLER (2006) quatro níveis de percepção do mundo, a partir dos quais pode ser analisado:

Quadro 1. Constituintes do referencial

Elementos constitutivos do referencial
Valores - São as representações mais fundamentais sobre o que é bem ou mal, desejável ou a rejeitar e definem um quadro global da ação pública. Como refere MULLER (2006) <i>“o debate equidade versus igualdade é tipicamente um debate ao nível dos valores, tal como o debate sobre o crescimento económico ou a preservação do ecossistema.”</i> (p. 374)
Normas - As normas definem diferenças entre o real percebido e o real desejado. Definem princípios de ação mais do que os valores. MULLER (2006) dá alguns exemplos: <i>“a agricultura deve modernizar-se”</i> ; <i>“é preciso diminuir o custo das despesas de saúde”</i> (p. 374).
Algoritmos - São relações causais que exprimem uma teoria da ação e podem ser expressos sob a forma de <i>“se...”</i> de <i>“...então”</i> , como os exemplos que MULLER (2006) identifica <i>“se o governo desvaloriza a moeda, então as empresas ganham em competitividade”</i> , <i>“se eu cedo à chantagem dos sequestradores então eles retomarão”</i> , se eu <i>“transfiro as políticas contra a exclusão, do Estado para as coletividades locais, então essas políticas serão mais eficazes porque mais próximas das pessoas”</i> .
Imagens - As imagens são vetores implícitos de valores, normas ou algoritmos e <i>“fazem sentido de forma imediata, sem passar por um longo desvio discursivo”</i> (MULLER, 2006, p. 374). São exemplos imagens como: <i>“o jovem agricultor dinâmico e modernizado”</i> <i>“Airbus mais forte que a Boeing”</i> , ou, por exemplo <i>“a escola aberta à comunidade”</i> ; <i>“escola inovadora”</i> .

(adaptado de MULLER, 2006)

Ainda segundo MULLER (2006), o referencial decompõe-se em dois elementos, o referencial global e o referencial setorial, cujas relações definem a relação global-setorial. *Referencial global* que é constituído por um conjunto de valores fundamentais que constituem as crenças de base de uma sociedade, assim como as normas que orientam as condutas. Que se refere a uma representação geral em torno da qual

se vão ordenar e hierarquizar as diferentes representações setoriais, *“balizando o campo de percepção da realidade no qual se vão organizar os conflitos sociais”* (MULLER, 2006, p. 375).

Já o *referencial setorial* diz respeito a uma representação de um setor (construções escolares), de um domínio (educação; obras públicas) ou de uma profissão (arquiteto; engenheiro; professor). Como esclarece MULLER (2006), no seio de um determinado setor coexistem sempre várias concepções da natureza e do papel do setor, sendo que uma prevalece ou é dominante, em função da sua conformidade com a hierarquia global das normas existentes no referencial global. Esta constatação é particularmente interessante no domínio das construções escolares, na medida em que esta noção permite, de alguma forma, procurar apreender o *“repertório dos elementos que foram considerados como pertinentes num determinado período”* e *“descrever as combinações que apresentaram um certa estabilidade e compreender porque tal argumento, tal grupo – os responsáveis nacionais, os responsáveis locais, os pedagogos, os arquitetos, os urbanistas, os utentes diretos – se sobrepõem aos outros”* (DEROUET-BESSON, 1996, p.100) nos diferentes momentos de evolução das políticas de construções escolares.

Com efeito, esta representação impõe-se como quadro de referência para as políticas públicas, na medida em que ela *“gera elementos de articulação entre o global e o setorial”* (MULLER, 2006, p. 376) e permite localizar os atores que proporcionam este alinhamento entre quadros de interpretação do mundo e que, ao exercer o papel de mediadores entre o global e o setorial, assumem uma vocação especial para ocupar um lugar dominante naquele determinado setor.

Para terminar esta breve explicitação da noção de referencial e como esta serve a análise do objeto de estudo é de referir que,

O conceito de referencial participa no debate geral sobre o papel das ideias, dos interesses ou das instituições na explicação da génese ou da transformação das políticas. Portanto, o referencial de uma política não pode ser analisado simplesmente como um conjunto de «ideias», na medida em que esta exprime também os interesses e a visão do mundo do grupo dominante no seio do sistema de ação pública. É importante recordar que o referencial de uma política incorpora, quase sempre, uma componente identitária forte, na medida em que transmite a visão que um grupo tem do seu lugar e do seu papel na sociedade. O referencial não constitui um simples «recurso» manipulável à vontade dos grupos em competição, e um ator não pode construir um sistema de crenças em função das suas necessidades estratégicas. O referencial de uma política, não são apenas «ideias», mas ideias em ação. (MULLER, 2006, pp. 377-378)

Considerando que *“as políticas públicas são concebidas como empreendimentos que envolvem a «construção da realidade»”* (BARROSO & AFONSO, 2011a, p. 12), onde os atores *“desenvolvem – e põem em competição – argumentos nos quais procuram definir um problema por meio de uma linguagem que corresponda aos seus valores, crenças, interesses, posições e características organizacionais”*

(idem) a análise do processo de construção das políticas públicas deve atender às *“controvérsias e negociações acerca do modo legítimo de conceber e interpretar uma realidade, bem como os quadros organizacionais em que ocorrem”* (idem, *ibidem*). A análise empreendida neste estudo procura dar conta deste mesmo processo de construção no que diz respeito às políticas de construções escolares e em concreto da medida de introdução das escolas de área aberta em Portugal.

3.1. Conhecimento e política

Um dos compromissos desta Tese situa-se no estudo da articulação entre conhecimento e política e na compreensão do papel desempenhado pelo conhecimento na regulação das políticas públicas. Regulação que depende fortemente da produção e disseminação do conhecimento. Como propõem FREEMAN, SMITH-MERRY & STURDY (2012), numa leitura simples,

No mínimo, podemos imaginar um modelo mecânico de regulação que envolve o regulador A a exercer controlo sobre o ator B. Mas mesmo aqui, o conhecimento é crucial, na medida em que B necessita de saber que tipo de ações A exige ou considera no caso de a regulação ocorrer. E A necessita de assegurar que as suas preferências são comunicadas de forma eficiente, para que B consiga compreender e atuar de acordo com as mesmas. (p. 13)

Numa leitura mais complexa, a regulação depende de *“uma extensão considerável de processos recursivos de auto-ajustamento e alinhamento entre diferentes atores, reguladores e regulados, dentro do sistema como um todo. Regulação é em larga medida autorregulação. E com este propósito, o conhecimento – do próprio, dos outros, do sistema – é vital”* (FREEMAN; SMITH-MERRY & STURDY, 2012, p. 14).

Posto isto, importa agora, depois de uma breve entrada sobre a questão da regulação e sobre a dimensão cognitiva da análise das políticas públicas, que contribui fortemente para a sistematização da problematização e construção do objeto de estudo, clarificar a definição de conhecimento que orienta este estudo e que se ancora nos trabalhos decorrentes do já referido projeto internacional *Knowandpol*²⁵. Estes trabalhos, que tinham uma dupla ambição – *“dar conta dos processos de interação entre conhecimento e políticas públicas”* e *“dar conta da forma como as relações entre conhecimento e política evoluem no tempo e da maneira como elas se diferenciam, consoante os países, os sectores ou as políticas”* (DELVAUX, 2009b, p. 964), identificavam as seguintes opções teóricas principais²⁶:

²⁵ O projeto organizou-se em torno de três orientações de pesquisa: Orientação 1- Mecanismos de aprendizagem política e morfologia do conhecimento; Orientação 2 - Conhecimento e decisão política; Orientação 3 – Conhecimento como instrumento de regulação.

²⁶ Fonte: Knowandpol Orientation 2: specifications. Deliverable 2.

- a) *O uso político do conhecimento não pode ser compreendido como um processo técnico simples.*

Parte-se do entendimento de que política e conhecimento constituem dois processos, que não são produzidos, num determinado tempo e lugar, e depois disseminados, sem alteração, noutra lugar; mas que são constantemente criados e transformados na interação entre vários lugares de produção.

Desta forma, o conhecimento, como a política é visto como um processo social²⁷ que evolui com a prática, que é constituído e reconstituído através da ação dos atores individuais e coletivos que agem de forma diferente mas simultânea. Nesta perspetiva não há diferenças entre conhecimento científico e outro tipo de conhecimento, pois ambos podem ser transformados, traduzidos (FREEMAN, 2009), misturados com os processos sociais de produção, circulação e uso desse mesmo conhecimento. Por esta razão, os trabalhos decorrentes deste projeto internacional optam por *“abandonar uma definição do conhecimento que, mais ou menos explicitamente, o reduz ao conhecimento científico”* (DELVAUX, 2009b, p. 962).

- b) *Não existe uma distinção clara entre o campo de produção do conhecimento e os espaços de circulação e receção do conhecimento.*

A diferenciação conceptual entre conhecimento e política sugere que temos de um lado o conhecimento e do outro o processo de programação da política. Deste ponto de vista, *“torna-se necessário que os políticos baseiem as suas decisões em evidências (evidence based policy) e que os cientistas produzam conhecimento útil para a acção”* (BARROSO, 2011a, p. 11-12), sendo o insucesso desta relação muitas vezes atribuído a *“défice de racionalidade (por parte dos políticos); défice de pertinência (por parte dos investigadores); deficiências no processo de difusão e captação do conhecimento, por parte de uns e de outros”* (idem, p. 12). Ora, a perspetiva adotada pelos trabalhos do projeto *Knowandpol*, é diferente desta abordagem mais convencional de *knowledge-based policy*, no qual o conhecimento é visto como um recurso, um apoio ou uma forma de legitimação da decisão política, com vista à racionalização das relações entre produtores e consumidores de conhecimento (BARROSO, 2011a; BARROSO & CARVALHO, 2012). O alargamento da definição de conhecimento proposto e referido acima, leva a um abandono desta relação causal, linear e de sentido único subjacente a esta abordagem.

Este alargamento da definição leva-nos a abandonar um modelo de análise linear que presume que, de um lado, estão produtores de conhecimento e, do outro, utilizadores de conhecimento. O conhecimento já não se apresenta então como um objeto que se desloca em sentido único dos “produtores” para os “utilizadores”, mas como um processo contínuo de circulação, de transformação, de junção, de divisão e de recomposição dos saberes. Em tal processo, no decurso do qual os diversos tipos de conhecimentos acabam sempre por se

²⁷ Através da perspetiva de processo social (CHIVA & ALEGRE, 2005) o conhecimento pode ser visto como um processo social contínuo que estrutura e reestrutura a representação comum da realidade, onde os contextos sociais e culturais assumem um papel importante.

combinar, transformando-se e circulando, participam diferentes autores, simultaneamente produtores, tradutores e utilizadores (DELVAUX, 2009b, p. 963)

- c) *O desenvolvimento das ideias e do conhecimento na ação pública está intrinsecamente ligado aos interesses e instituições*

Apesar de se adotar uma abordagem que não se cinge “às posturas críticas dos investigadores que revelam os interesses e as crenças, ou às que se poderiam qualificar de gerencialistas ou tecnocráticas, uma vez que promovem um processo de decisão mais racional” (DELVAUX, 2009b, p. 963) o peso das relações de poder, das instituições e dos interesses não é subestimado.

Isto significa que se considera o conhecimento como sendo “produzido por múltiplos actores que actuam num campo social específico, atravessado por fenómenos de relações de poder, de interesses, de ideologias.” (BARROSO, 2011a, p. 12), circulando através da circulação destes mesmos atores e dos seus discursos “no quadro de diferentes relações de poder, em espaços formais e informais de acção pública” (idem, p. 13).

Os estudos desenvolvidos pelas várias equipas do projeto permitiram fazer emergir algumas tendências na relação entre conhecimento e política, constituindo um contributo importante para o estudo que aqui se dá conta (ver a este propósito DELVAUX & MANGEZ, 2010):

– *Fluxo crescente de conhecimentos entre as diversas comunidades* – assiste-se a uma expansão e complexificação das redes de interdependência que leva não só a um aumento da necessidade de troca de informações que põe em causa o carácter estanque das fronteiras entre as comunidades; mas também faz emergir fontes mais diversificadas de conhecimento provenientes de outras comunidades, como as estruturas de coordenação supranacionais e internacionais (OCDE, UNESCO, etc...) que potenciam e intensificam a troca e circulação de conhecimentos (BARROSO & AFONSO, 2011a). O aumento do número de atores que, de forma sucessiva ou simultânea, se situam em várias comunidades e a capacidade cada vez maior que apresentam para codificar e decodificar o conhecimento, contribui também para este fluxo crescente;

- *Políticas mais intensivas de conhecimento* – alteração do papel do conhecimento na fabricação e regulação das políticas públicas. Assiste-se a um uso mais intensivo do conhecimento na fabricação das políticas, não significando necessariamente que as políticas sejam baseadas em evidências (BARROSO e AFONSO, 2011a) ou sejam mais racionais, mas sim que “os atores mobilizam mais o registo do conhecimento que o da moralidade ou do estatuto”, que um maior número de atores são capazes de pôr “à prova as justificações em que se baseiam as políticas” e que os debates em torno “do que é ou não é

reconhecido como conhecimento” (idem, p. 19) tornam-se uma dimensão central do desenvolvimento das políticas;

- *Multiplicação das comparações, das boas práticas e dos saberes baseados na experiência* – assiste-se a uma utilização crescente de todos os tipos de conhecimento, com particular incidência para os «indicadores e comparações»; as «boas práticas» e o conhecimento «baseado na experiência» (BARROSO e AFONSO, 2011a).

De entre os resultados e conclusões obtidas (direta ou indiretamente) a partir dos vários trabalhos desenvolvidos no contexto deste projeto, dois conjuntos de reflexões revelam-se particularmente interessantes para este estudo, pelas pistas analíticas que fornecem: a) o conhecimento nos processos de problematização e preconização das políticas; b) os regimes de conhecimento.

3.2. O conhecimento nos processos de problematização e preconização

Como referem DELVAUX & MANGEZ (2008), é nos processos de problematização e preconização, elementos fundamentais da ação pública, que o conhecimento é mais frequentemente utilizado. O primeiro destes processos, a *problematização*, é aquele através do qual os problemas são identificados como tal, inseridos na agenda e sinalizados com o estatuto de problema a resolver (DELVAUX, 2009a). O segundo processo, a *preconização*, é aquele no decurso do qual emergem as pistas de ação privilegiadas para a resolução dos problemas (isto numa perspetiva de análise sequencial das políticas públicas) ou, noutro entendimento, no decurso do qual surgem as propostas ou alternativas (DELVAUX & MANGEZ, 2008).

Antes de explicitar o papel crucial desempenhado pelo conhecimento nestes dois processos, importa esclarecer que o uso destes dois conceitos não implica a definição da política “*como a busca de soluções para problemas previamente identificados com clareza*”, como nos diz DELVAUX (2009b, p. 966). Como explica este autor,

... o que acontece com frequência é que uma pista de acção se refira a mais do que um problema, que os actores que partilham a mesma denominação de um problema lhe atribuam significações diferentes, ou, ainda, que a preconização preceda a problematização, visto que, como sublinha Kingdon (1984), os actores portadores de uma preconização têm muitas vezes de esperar o agendamento de um problema, para que a sua proposta, pensada por vezes em referência a outro problema, seja considerada como uma solução para um novo problema. É, pois, possível analisar os processos de problematização e de preconização sem que obrigatoriamente se esteja a pensar que o segundo decorre do primeiro numa lógica sequencial. (DELVAUX, 2009b, p. 966)

O interesse destes dois processos decorre, de alguma forma, do descrito acima e reside no papel fundamental que o conhecimento assume nestes dois processos, na medida em que este é utilizado pelos atores “*para porem à prova as problematizações e preconizações dos adversários*” (DELVAUX, 2009b, p. 966) e justificarem as suas próprias e “*assim evitarem que estas sejam desfeitas pelas provas a que os seus adversários as submetem*” (idem, p. 967). Quer o processo de problematização, quer o processo de preconização são alvo de provas²⁸ e é na tentativa de resposta a estas provas que o conhecimento assume um papel preponderante, funcionando como um recurso (DELVAUX, 2009a).

Para responder a estas provas ou para as anteciparem, os actores forjam argumentos, procurando justificar as suas problematizações e preconizações, apoiando-se em conhecimentos que pretendem interpretar o real. Mais do que fazer mudar a opinião do adversário, estes argumentos visam, sobretudo, cativar a adesão ou, pelo menos, evitar a oposição daqueles que não têm ainda uma opinião pré-definida ou uma crença firmada sobre o assunto. Podem também servir para evitar que as problematizações ou preconizações sejam descredibilizadas e, assim, retiradas do debate público.

Os conhecimentos incorporados nos argumentos têm geralmente uma forma simplificada, porque a convicção não nasce tanto da completude e da solidez da argumentação racional, mas sim de uma argumentação que dê resposta simultaneamente a uma exigência de racionalização e de simplificação do mundo. (DELVAUX, 2009b, p. 968-969)

De entre o tipo de conhecimentos utilizados na construção destes argumentos por parte dos actores emergem as *comparações* no espaço e no tempo (a multiplicação dos indicadores e dos inquéritos comparativos nacionais ou internacionais tendem a exercer pressão sobre as entidades que fazem menos do que outros ou menos que faziam antes); *associações causais* entre variáveis (na medida em que permitem associar um novo problema a situações identificadas de maneira consensual como sendo problemáticas; ou porque podem associar uma preconização a um problema); *cartografia* do que existe (podem ser opiniões, boas práticas; são essencialmente conhecimentos descritivos e servem sobretudo para fazer passar as preconizações na prova de exequibilidade e auxiliar no processo de problematização nas provas de importância ou acessibilidade) (DELVAUX, 2009a; 2009b).

Para terminar importa sublinhar que estes processos de problematização e preconização “*não se desenrolam apenas na cena central da decisão política, onde interagem os actores governamentais e parlamentares, bem como os grupos de interesse mais importantes*” (DELVAUX, 2009b, p. 972). Eles

²⁸ No que respeita ao processo de *problematização*, ele é sujeito a: *prova de importância*, que consiste em colocar em dúvida o carácter realmente problemático da situação; *prova de hierarquização*, que contesta que determinado problema seja mais importante que os outros; *prova de acessibilidade*, que coloca a questão sobre a possibilidade de resolução do problema; e *prova de compatibilidade*, que coloca em causa se a discussão de um determinado problema não poderá gerar ou agravar problemas de outra natureza. As provas a que é submetido o processo de *preconização* são: *prova de exequibilidade*, que coloca em evidência a impraticabilidade das propostas, pela falta de disponibilidade de recursos ou outros constrangimentos; *prova de pertinência*, que coloca em questão a pertinência da proposta para a resolução do problema; *prova de aceitabilidade*, que decorre da prova de compatibilidade (já descrita) e coloca em causa se a implementação daquela proposta não gerará ou agravará outros problemas. (DELVAUX, 2009a; 2009b)

desenrolam-se em múltiplas cenas, onde interagem múltiplos atores e onde os conhecimentos mobilizados podem ser apenas partilhados pelos atores de uma determinada cena ou podem circular para lá da cena.

DELVAUX (2009a; 2009b) refere-se a este propósito aos circuitos e fluxos de conhecimento e realça a importância que determinados atores²⁹ assumem neste processo. Como sublinha,

O poder que um actor detém na circulação dos conhecimentos mede-se principalmente, pelo seu grau de domínio do conhecimento difundido a seu propósito (incluindo a capacidade para esconder uma parte), pelo grau de conhecimento que revela dos outros actores ou cenas (e, eventualmente, a sua capacidade para lhes enviar alguns desses conhecimentos sobre eles próprios) e a capacidade que demonstra em formatar e difundir na cena-alvo conhecimentos que serão reutilizados pelos actores desta cena, para problematizarem ou preconizarem. Esta última capacidade implica não apenas um conhecimento desta cena ou deste tipo de cena, mas também de uma forma mais generalizada, de um conhecimento dos processos que aqui temos estado a descrever. Além disso, essa capacidade implica que o actor seja competente (ou possa aceder à competência de especialistas) nas técnicas de formatação e de difusão de conhecimentos. (DELVAUX, 2009b, p. 973)

Os conhecimentos e a sua circulação constituem elementos que não se podem negligenciar se pretendemos compreender o decurso de uma ação pública. E por isso, conjuntamente com “*as crenças coletivas*” (de que falámos acima e no qual se inclui a noção de referencial, por exemplo); os modos de coordenação que prevalecem num determinado país, setor ou cena e a configuração das relações de interdependência (que definem as posições relativas que ocupam cada uma das cenas e cada um dos atores em relação aos outros); os circuitos de conhecimento e as posições relativas dos diferentes atores nestes circuitos são fatores que estruturam o que se desenrola em cada uma das cenas “*onde se joga um fragmento da ação pública*” (DELVAUX, 2009a, p. 55). Estes quatro elementos (já referidos acima, neste capítulo),

... contribuem para orientar as condutas e as interações dos atores que, numa determinada cena (seja estabelecimento escolar, organização sindical, federação de associação de pais ou do governo de uma comunidade), interagem e agem, por vezes em direção de outra cena, também ela implicada na mesma ação pública. (DELVAUX, 2009a, p. 56)

²⁹ DELVAUX (2009b) faz referência a três tipos de atores: a) os que encomendam - mandam produzir, desbloqueiam os recursos necessários. Incluem-se aqui órgãos de administração, grupos de interesse solidamente constituídos ou até grandes grupos de *media*; b) os que fabricam – aqui o poder pertence aos atores que dispõem não só de competências, mas também de legitimidade para validar ou desqualificar determinados conhecimentos; c) os que fazem circular os conhecimentos – atores que dominam os processos de circulação. Nesta última categoria, KOSA et al (2008) referem-se a dois tipos de atores: *circulators* e *brokers*. *Circulators* como os atores que controlam canais importantes de difusão de conhecimento dentro de um determinado setor. E *brokers*, como os atores que desempenham um papel fundamental como importadores e exportadores de conhecimento e como tradutores que permitem o contacto entre ambientes heterogêneos.

3.3. O contributo da hipótese dos regimes de conhecimento

“As ideias, no entanto, não se espalham como um vírus: elas são (re)contextualizadas em cenas diferentes do ponto de vista cultural, político e administrativo”
(DELVAUX & MANGEZ, 2008)

Esta afirmação de DELVAUX & MANGEZ (2008), permite antecipar a proposta que a hipótese dos *regimes de conhecimento* (MANGEZ, 2009; MANGEZ 2011) procura trazer à análise das políticas públicas, nomeadamente dos estudos que se prestam a uma análise comparativa. Com efeito, como sublinha DELVAUX (2009b), as

evoluções gerais não impedem que, de país para país e de sector para sector, os circuitos de conhecimento, assim como as configurações de recursos e das interdependências, os modos de regulação e as representações continuem a apresentar características específicas, heranças de histórias singulares dos países ou particularidades dos sectores. O papel desempenhado pelo conhecimento na construção das políticas públicas não é, pois, igual em toda a parte, o que dá sentido ao conceito de regime de conhecimento. (p. 981)

De facto, e considerando aqui o contexto europeu, apesar da história comum que os países partilham, cada um tem as suas especificidades, variando em tamanho, estruturas administrativas e políticas, formação social e preferências culturais, mas também lidando com o conhecimento e com a esfera política de forma diferente (DELVAUX & MANGEZ, 2008). É esta ideia que está na base da hipótese de regimes de conhecimento, segundo a qual diferentes países têm diferentes perspetivas sobre o conhecimento e por isso *“constituem diferentes regimes de conhecimento”* (idem, p. 110).

As conclusões dos estudos de casos realizados no âmbito do já referido projeto Knowandpol direcionam para esta hipótese, reforçando a ideia de que *“a pressão realizada pelos atores internacionais (da mesma forma que a pressão realizada nas cenas locais pelo governo) é adaptada e interpretada pelas constelações de atores envolvidos nos episódios de construção das políticas”* (RADAELLI & SCHREFLER 2010, p. 77).

Assim sendo, dois aspetos são fundamentais para compreender esta noção de regimes de conhecimento e para reforçar o contributo que ela dá para a análise do papel desempenhado pelo conhecimento no processo político: a) o entendimento do conhecimento como um constructo social, por um lado; b) o papel dos atores (de alguns atores), por outro.

No que respeita ao conhecimento, este vai adquirindo novos significados à medida que circula, quer porque o conhecimento é criado *“pelos observadores através das suas abordagens teóricas e os seus procedimentos”* (MANGEZ, 2011, p. 206); quer porque a *“informação e o conhecimento nunca são*

independentes das circunstâncias sociais onde foram gerados, nem dos atores que os construíram" (NASSEHI; von der HAGEN-DEMSZKY & MAYR, 2007, p. 160).

Já no que respeita aos atores, como sublinha MANGEZ (2011) *"o primeiro movimento mais visível não é o do conhecimento mas sim o das pessoas"* (p. 203) e por isso, mais uma vez, o papel de determinados atores na circulação do conhecimento é fundamental. A este respeito MANGEZ (2011) refere-se ao facto destes atores constituírem *"facilitadores da aprendizagem pública"* (PONS & van ZANTEN, 2007, p. 115); de desempenharem funções de transportadores de ideias entre cenas, setores; de desempenharem um papel de *"import-export, de tradução, de aproximação de ambiente heterogêneos, de modo a permitir-lhes contactar entre si"* (WENGER, 1998, p. 109); de assumirem uma capacidade de mobilidade que lhes permite contribuir para *"fluxos internacionais e redes de pessoas, ideias e práticas pela Europa fora"* (Lawn & Grek citados por MANGEZ, 2011, p. 205).

No entanto, como resume, de alguma forma, MANGEZ (2011),

A circulação de ideias e o papel de "broker" dos especialistas e de outros consultores não produzem, contudo, uniformidade. As ideias políticas, quando implementadas em determinada região ou país são recontextualizadas de acordo com as especificidades de cada contexto, através de processos de hibridação (van Zanten & Ball, 2000) e de "crioulização" (Anderson-Levitt, 2001). (...) Essas variações, que podem advir da história de cada um, criam diferentes "regimes" (Beuchteman & Verdier, 1998, 293). (p. 205)

A noção de regimes de conhecimento constitui, assim, uma ferramenta conceptual que a ajuda tornar visíveis as influências contextuais e a mapear as constelações específicas que lidam com o conhecimento na política. Da mesma forma, ao atender à historicidade do conhecimento³⁰ assume que *"os contextos nacionais são ainda relevantes para compreender como o conhecimento é construído, utilizado ou dispensado e onde se situa em relação à decisão política"* (DELVAUX & MANGEZ, 2008, p.112).

³⁰ Como referem DELVAUX & MANGEZ (2008) desenvolver a hipótese de regimes de conhecimento implica trazer de novo a história à discussão. E já foi referido aqui que na literatura da análise das políticas públicas há vários conceitos que lidam com esta questão da forma como a história enforma o tempo presente. Entre outros (incrementalismo, herança, legado político) o que assumiu um papel mais forte foi o de *path dependency*, referido anteriormente. Aqui a perspetiva é aplicar este conceito já não apenas a setores específicos, mas ao contexto nacional e à forma como a este nível se lida com o conhecimento nas políticas públicas (PONS & van ZANTEN, 2007).

Capítulo 2. Estratégia de Investigação e dispositivo metodológico

Neste capítulo descrevem-se os pressupostos metodológicos assumidos neste estudo sobre o processo de introdução e difusão de escolas de área aberta em Portugal bem como as opções metodológicas que nortearam o mesmo. Num primeiro momento, procura-se explicitar o processo de construção do objeto de estudo. Num segundo momento, justifica-se e apresenta-se a estratégia geral de pesquisa que orientou o estudo. Finalmente, dá-se conta dos procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados, selecionados de acordo com os objetivos da investigação e com as características do problema em estudo.

1. A construção do objeto de estudo: a introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal

“o espaço escolar é per si um campo de estudos interdisciplinares. Estudá-lo, analisá-lo carrega complexidades pelas diferentes dimensões envolvidas”
(CRISTOFOLI, 2012)

O processo investigativo constitui uma tentativa sistemática de resposta às questões de pesquisa (TUCKMAN, 2000, p.5), questões, essas, que surgem no âmbito de uma determinada problemática e de um objeto de estudo. Considerando o que nos diz CANÁRIO (2003) de que as ciências sociais, nas quais se inscrevem as ciências da educação, mas também a análise das políticas públicas (nomeadamente quando tendo por base uma abordagem de ação pública, como este estudo), *“não estudam a realidade em si, ou fragmentos dela, mas sim objectos científicos, construídos pela própria actividade investigativa”* (p.7), os objetos de estudo não existem *per si*, mas resultam de um processo de construção que é intrínseco a cada processo de investigação e ao próprio investigador. O investigador constrói técnica e teoricamente (PIRES, 1997) o objeto de estudo e essa construção está diretamente associada à problemática teórica e às questões que esta permite colocar sobre a política pública. Aliás, o estudo neste domínio e sobre as práticas sociais decorre de um processo de construção do objeto de estudo que tem inerente um olhar específico sobre a realidade, que nunca é neutro, pois depende do ponto de vista do investigador, podendo afirmar-se que *“a cada investigação concreta corresponde um específico objecto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária”* (CANÁRIO, 1995, p.99).

Decorre do acima explicitado que a construção da problemática e do objeto de estudo, a definição do dispositivo de investigação e a recolha e análise de dados são aspetos interdependentes que se vão constituindo *“progressivamente, em ligação com o terreno, a partir da interação com os dados recolhidos*

e da análise que se realiza, e não somente a partir dos elementos teóricos sobre o domínio” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 1997, p.92). Por esta razão a construção do objeto de estudo é um processo que acompanha todas as fases da investigação, que se caracteriza por delimitações sucessivas, resultantes da escuta permanente e atenta do terreno, do questionamento dos dados e da reflexão e conceptualização, sendo os modos de investigação e as técnicas de recolha de dados “*parte constitutiva e integrante, do processo de construção do objecto de estudo*” (CANÁRIO, 1995, p.106). Como menciona Schutz (citado por APRIL & LAROUCHE, 2006) o objeto de investigação evolui constantemente “*partindo da pré-construção do objeto de estudo e evoluindo no sentido de uma co-construção desse mesmo objeto com os atores do terreno*” (p. 152), neste caso envolvidos no processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal.

DESLAURIERS & KÉRISIT (1997) falam-nos do “carácter iterativo e retroativo, marcado pela simultaneidade da recolha de dados, análise e elaboração das questões de pesquisa” (p.99) o que de facto se confirma neste estudo, cujo objeto de estudo foi fortemente marcado pela forma como a recolha de dados e o contacto com os atores (nas suas experiências e representações) funcionaram como uma fonte para a sucessiva delimitação do objeto de estudo. A título de exemplo refira-se como este processo levou à dilatação do quadro temporal em que o estudo foi realizado, levando a que, fruto de uma primeira fase de recolha de dados, se recuasse no tempo até uma fase anterior onde se pode afirmar que o processo de introdução das escolas de área aberta em Portugal terá tido origem.

Convém recordar a este propósito, e como já foi referido na Introdução, que as escolas de área aberta surgiram como reação contra as salas de aula fechadas e autoritárias da era industrial (ALTERATOR & DEED, 2013). Tendo como origem um movimento crítico relativamente às práticas pedagógicas anteriores (RINTOUL & THORNE, 1975) a evolução das escolas de área aberta preconizava uma mudança progressiva “*no sentido de uma organização pedagógica e espacial que permitisse a cada aluno fazer maiores progressos, por ele*” (DEROUET-BESSON, 1998, p. 62). Assim a um projeto pedagógico e organização escolar que se centrava numa postura magistral e que visava criar alunos-tipo (DEROUET-BESSON, 1998) opõe-se um projeto pedagógico personalizado que se adapta às características de cada aluno e que gerou mudanças espaciais.

Naquela época [anos 1960], o movimento da pedagogia diferenciada e centrado no aluno impôs-se nos países da OCDE, e sobretudo nos países anglo-saxónicos. O tempo de intimidade dentro do seu grupo de idade, e sob a liderança de um professor ou professora parecia ter acabado. O trabalho seria mais eficaz se os professores trabalhassem como uma equipa. As crianças aprenderiam melhor em grupos heterogéneos, em termos de idade e de competências. Foi necessário substituir graus escolares por ciclos de aprendizagem. A arquitetura devia induzir esta evolução, provocar reformas pedagógicas. Assim nasceram as escolas de planos variados, também chamadas de escolas de área aberta. Inglaterra,

Estados Unidos, Austrália e os países do Norte da Europa foram os pioneiros deste novo estilo. (Simone Foster citada por BUGNARD, 2009, p. 18)

De facto, como decorre deste excerto, este modelo de escolas, tendo origem em Inglaterra, acaba por disseminar-se por vários países do mundo, fortemente mediado por organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO ou a CONESCAL. Como procurarei demonstrar nesta investigação, apesar do Projeto Normalizado de Escolas Primárias (escolas de área aberta) ser resultado do trabalho de uma equipa criada no seio do MOP, é fundamental o papel que os programas desenvolvidos no âmbito de contratos internacionais com a OCDE assumem na disseminação das ideias e princípios das escolas de área aberta no nosso país.

Quanto à difusão deste modelo de escolas em Portugal, ela resulta sobretudo da expansão e renovação do parque escolar do ensino primário, a partir dos meados dos anos 1970, tendo o processo de construção e implementação sido controverso e pouco pacífico. De facto desde os primeiros anos de construção das escolas de área aberta em Portugal que a contestação dos professores se faz sentir, motivando o desenvolvimento de um processo de avaliação das escolas de área aberta e de uma experiência pedagógica com professores em exercício neste tipo de escolas.

Desta breve descrição decorrem vários aspetos que permitiram a delimitação progressiva do objeto de estudo e a emergência do seu interesse para a análise que se pretendia empreender no domínio das políticas públicas.

Um primeiro aspeto está relacionado com os domínios e disciplinas em que se «movem» as construções escolares – estudar esta medida política implica dar atenção não só ao campo disciplinar na área da arquitetura ou engenharia, mas também das questões pedagógicas e da administração e coordenação das construções escolares. Com efeito, e como houve oportunidade de referir anteriormente, o domínio das construções escolares caracteriza-se por uma circulação incessante de elementos pedagógicos, urbanísticos, administrativos, estéticos, económicos, de mobiliário, científicos, de planeamento, onde as mudanças ao nível da regulação dos sistemas educativos, da missão das escolas, das práticas pedagógicas, dos processos de decisão, dos modos de produção das construções escolares jogam um papel preponderante. Ao avançar com um modelo analítico que evidencie os modos e níveis de regulação, o conhecimento mobilizado de que decorre uma certa diversificação de fontes de legitimidade e as mudanças ao nível dos locais de decisão, é possível contribuir no sentido de ilustrar os “*diferentes mundos*” (Dodier, citado por DEROUET, 2000a) ou “*cenas*” (DELVAUX, 2007) em que se desenrolam as políticas de construções escolares.

Neste sentido, o processo de introdução e difusão das escolas de área aberta, pelas suas características específicas, afigura-se um objeto de estudo que permite dar resposta a esta vontade de colocar em evidência “*diferentes combinações*”, que se constroem, como refere DEROUET-BESSON (1996) na

“interseção de diferentes mundos, cada um com a sua lógica e cronologia própria” (p. 115): o mundo da coordenação e administração do sistema educativo (do domínio das construções escolares); o mundo da arquitetura e das suas técnicas; o mundo da pedagogia, o mundo dos práticos (professores), etc.

Decorrente deste primeiro aspeto surge um segundo relacionado com os atores em presença nesta política pública. Atores coletivos e individuais, públicos e privados com diferentes papéis, situados e oriundos de diferentes locais e escalas da ação pública. Tendo como ponto de partida uma matriz teórica que concebe a política numa perspetiva de ação pública, o processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal surge aqui como um objeto de estudo importante para detetar a heterogeneidade dos atores em presença e as incompatibilidades dos diversos universos onde estes se situam, bem como as lógicas contraditórias em confronto e as múltiplas estratégias desenvolvidas por estes mesmos atores numa pluralidade de agências, de sistemas e níveis de ação (COMMAILLE, 2006).

Outro aspeto está relacionado com o espaço temporal em que este processo de introdução e difusão das escolas de área aberta se desenrola (entre finais anos 1950 e anos 1980) e que permite a observação, ao longo do tempo, desta realidade em mudança (FAURE & MULLER, 2006). A análise diacrónica da evolução das políticas de construções escolares, a partir deste processo concreto, permite identificar as mudanças que se fizeram sentir em termos de escala da ação pública e níveis de regulação; mudanças essas observadas tendo como referente a ideia de que a mudança de escala faz referência às instituições e aos territórios; aos problemas, aos conteúdos da ação pública; aos níveis e às interações. Importante sublinhar que esta questão da mudança de escala não está associada apenas a uma mudança de nível (transnacional, nacional, local), mas está associada, também, a mudanças de olhar sobre os problemas (de planeamento; arquitetónico; rede escolar; pedagógico; profissional).

De acordo com a questão de partida formulada (ver Introdução) a introdução e difusão das escolas de área aberta, enquanto política de construção escolar, assenta nas seguintes proposições:

- As políticas de construções escolares são concebidas como ação pública, construídas pelos múltiplos atores envolvidos (coletivos e individuais; públicos e privados) com diferentes papéis e funções e situados em diferentes escalas da ação pública;
- As políticas de construções escolares são concebidas como ação multirregulada (na combinação de vários tipos e níveis de regulação);
- As políticas de construções escolares caracterizam-se pela circulação e mobilização de uma série de conhecimentos, de diferentes domínios que concorrem para a regulação dessas mesmas políticas.

É, pois, com base na trilogia analítica – ação pública, regulação e conhecimento – que se construiu o objeto de estudo e se definiu a estratégia de investigação.

2. Estratégia geral de investigação

Todo o tipo de investigação empírica tem um desenho de investigação implícito, senão explícito. No seu sentido mais elementar, o desenho da investigação consiste na sequência lógica que liga os dados empíricos às questões iniciais de pesquisa e, em última análise, às suas conclusões. Como sublinha YIN (1989), *“o desenho de investigação é um plano de ação para chegar daqui, ali, onde ‘aqui’ pode ser definido como o conjunto inicial das questões de pesquisa e ‘ali’ como o conjunto de conclusões (respostas) sobre estas questões”* (p. 28).

Neste momento, é isto que importa dar conta: o caminho percorrido e a sua justificação.

Atendendo a estes objetivos e à preocupação em apreender a complexidade da política pública estudada e em perceber o significado que os atores dão ao processo em estudo, a opção por uma abordagem geral de carácter qualitativo pareceu ser a mais adequada. A sustentá-la estão as características deste tipo de abordagem, em particular o ser de natureza “compreensiva” ou interpretativa, o que significa que parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que precisa ser revelado (PATTON, 1986). Entre as características que justificam a adoção deste tipo de abordagem, no contexto da presente investigação, destacam-se quatro que se apresentam de seguida.

Uma primeira característica prende-se com o facto deste tipo de investigação compreender diversas formas de inquirição que ajudam a perceber e explicar, com o mínimo de rutura possível do contexto real, os fenómenos sociais (MERRIAM, 1998). Designada muitas vezes como investigação naturalista, a investigação qualitativa baseia-se na ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos ao interagir com o seu mundo e, nesse sentido, o investigador está interessado em compreender o significado que estes dão a esse mesmo mundo (MERRIAM, 1998). Por isso não concebe situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas, mas *“pelo contrário faz uma recolha directa de informação relativa a situações reais, processos e fenómenos, que ocorrem no mundo real”* (AFONSO, 1995, p. 146). Como sublinha também FRIEDBERG (1995):

Aqui, pelo contrário, são os pontos de vista subjectivos os solicitados e pesquisados pelo investigador. Só a este preço ele poderá reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas condutas, muitas vezes sem disso se aperceberem completamente (p. 302)

Uma segunda característica consiste na ideia de que o investigador constitui o principal instrumento de recolha, organização e análise dos dados. De facto, ao poder adaptar as técnicas às circunstâncias, ao considerar todo o contexto, ao processar os dados de uma forma imediata, clarificando e sintetizando à medida que o estudo evolui (Guba e Lincoln citado por MERRIAM, 1998), o investigador torna-se uma peça fundamental da investigação. Esta ideia implica, segundo CANÁRIO (2003), *“superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como essencial na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma epistemologia do «olhar» por uma epistemologia da «escuta»”* (p.14).

Uma terceira característica radica no uso de estratégias de investigação indutiva. Mais do que se basear na definição de hipóteses específicas a testar, como a investigação quantitativa, a investigação qualitativa *“baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise dos dados para atingir a formulação de hipóteses e a definição de teorias”* (AFONSO, 1995, p. 148). Se os investigadores dedutivos *“esperam encontrar dados que se encaixem numa teoria, os investigadores indutivos esperam encontrar uma teoria que explique os seus dados”* (Goetz e LeCompte, citado por MERRIAM, 1998, p. 7).

A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores confrontando-as com o seu modelo de referência. A consequência imediata é que o trabalho de construção do objecto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao final da pesquisa. (GUERRA, 2006, p. 22)

Decorrente desse carácter indutivo ou, pelo menos, *parcialmente* indutivo, o investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de estudo, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes (MAROY, 1997). É exatamente neste contexto que o presente estudo poderá ser considerado *semi-indutivo*. Semi-indutivo na medida em que foi desenhado em função de um *“plano de fundo”* (AFONSO, 1995) conceptual prévio, assim como os interesses da investigadora foram moldando o conteúdo e a direção da investigação (OZGA, 2000). Mas, também, porque decorrente da natureza das questões de pesquisa e dos objetivos do estudo, se socorreu de instrumentos de recolha e análise de dados que pretendiam fazer emergir os pontos de vista dos atores, bem como partir da análise dos dados para atingir a formulação de hipóteses e a definição de teorias.

Uma quarta característica prende-se com o facto deste tipo de investigação se interessar mais pelos processos do que pelos produtos ou resultados. Ao investigador interessam, primordialmente, as dinâmicas e os desenvolvimentos das interações sociais num determinado contexto, bem como o significado e o sentido dessas mesmas interações (AFONSO, 1995).

A partir do conhecimento que essa análise lhe fornece, o analista poderá reconstruir não só os jogos entre actores, mas também, com esses jogos, a natureza dos modos de regulação que estruturam esse sistema de acção concreto e particular (FRIEDBERG, 1995, p.300).

Ainda no âmbito da explicitação e justificação da estratégia geral de pesquisa adotada, importa referir que esta investigação, ao aderir ao quadro conceptual dos estudos no âmbito da ação pública, procurou conduzir um estudo setorial recorrendo a uma contextualização diacrónica e neste sentido socorreu-se ainda de propostas metodológicas oriundas de uma abordagem socio-histórica. Como refere TROM (2003), *“o recurso metodológico aos materiais históricos pode ser um meio eficaz de alcançar uma descrição analítica mais rica, mais densa e mais substancial dos processos sociais observados na ação”* (p. 463), pois um olhar mais alargado no tempo permite escrutinar *“a génese da circulação de pessoas, de saberes, de inovações”* (PAYRE & POLLET, 2006, p. 94) no espaço nacional. Como referem estes dois autores numa outra obra,

A socio-história da ação pública, ao trabalhar sobre períodos circunscritos e sobre configurações históricas situadas, propõe-se renovar a análise do Estado, insistindo sobre as relações entre o centro e a periferia, através da construção e implementação concreta da ação pública. Vimos que os trabalhos socio-históricos permitiram aclarar a constituição periférica das políticas públicas, as formas institucionais, em diferentes períodos. Permitiram igualmente atender à historicidade dos tipos de inovação apreendidos através da circulação transnacional de políticas públicas, colocando na ordem do dia as configurações circulares estáveis ao longo do tempo. Colocaram a ênfase sobre as relações complexas entre saberes e poderes, e sobretudo sobre as formas de mobilização dos saberes na implementação das políticas públicas. (PAYRE & POLLET, 2013, p. 107)

Ora, a constituição do objeto de estudo e a imersão nos dados foi conduzindo à adoção de propostas de análise características de uma abordagem socio-histórica. Com efeito, neste estudo, as fontes, os artefactos e materiais, os feitos, os testemunhos estiveram em primeiro lugar e a preocupação não se centrou no apoio a uma hipótese, mas no deixar guiar-se pelos materiais num *“vaivém constante entre questionamento e fontes, entre problemática e exemplificação, integrando as tentativas e erros, os flashbacks, os impasses que importa objetivar e constituir em objetos de conhecimento”* (PAYRE & POLLET, 2013, p. 41). Por outro lado, ao centrar-se num domínio de dois *“setores de intervenção estatal profundamente enraizados”*, como são o setor das obras públicas e da educação, *“os traços de construção histórica”* (PAPADOPOULOS, 2003, p. 129) eram mais visíveis, permitindo uma interpretação *“altamente contextualizada”* (van ZANTEN, 2004, p. 18).

Tendo como pano de fundo, assim, os contributos das abordagens compreensivas e interpretativas e da perspetiva socio-histórica, resume-se a estratégia de pesquisa no quadro que se segue (quadro 2), onde se apresentam os eixos de análise, os objetivos e as questões específicas de pesquisa que decorrem da pergunta fundadora anteriormente formulada: «Que políticas de construções escolares estão na origem e

difusão das escolas de área aberta em Portugal?». Considerando que a identificação desta medida deverá ter em conta: as medidas tomadas, os atores envolvidos, os modos de regulação praticados e os tipos de conhecimento mobilizados.

Quadro 2: Síntese da estratégia geral de pesquisa

Eixos de análise	Objetivos	Questões de pesquisa	Recolha e análise de dados
Ação Pública/Atores Atores individuais e coletivos; privados e públicos que participam na política pública	- Caracterizar os atores em presença na política pública	1. Quem são os atores (individuais ou coletivos; públicos ou privados) que participam na política pública? 2. Onde se situam estes atores? 3. Quais as suas funções e em que contextos as exercem? 4. Qual o papel destes atores na política pública?	Análise documental Entrevistas
Conhecimento Conhecimento mobilizado pelos atores na construção da política pública	- Identificar quais os tipos de conhecimentos mobilizados na construção desta política pública. - Compreender os processos de construção e mobilização do conhecimento no âmbito das políticas de construções escolares.	1. Qual o conhecimento mobilizado nos vários períodos em que se desenvolve a política pública? 2. Qual o papel de determinados atores na produção e disseminação de determinado tipo de conhecimento? 3. Como se caracteriza a articulação entre conhecimento e regulação das políticas de construções escolares?	
Modos de regulação das políticas de construções escolares	- Identificar e caracterizar os modos de regulação das construções escolares e a sua evolução ao longo do desenvolvimento da política pública	1. Como se caracterizam os modos de coordenação das construções escolares ao longo dos períodos de desenvolvimento da política pública?	

3. Dispositivos de recolha e análise dos dados

Apresentada que está a estratégia geral de investigação importa agora explicitar as opções metodológicas no que respeita aos dispositivos de recolha e análise de dados. No presente estudo, estas opções estão intrinsecamente associadas às opções de carácter teórico, isto porque se considera que é em função da construção do objeto que o método, nomeadamente os dispositivos de recolha e de análise de dados, se impõe.

Desta forma, o essencial do trabalho empírico consistiu numa análise de um *corpus documental* exaustivo sobre as escolas de área aberta em Portugal, bem como de literatura cinzenta neste mesmo domínio (publicações dos serviços da administração central, de organizações internacionais, entre outros) e na realização de entrevistas semiestruturadas a interlocutores-chave.

3.1. A constituição e a análise do *corpus documental*

Como sublinham BARROSO et al (2007) entender as políticas educativas da forma como é feita neste estudo implica entendê-las como *“espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional”* (p. 8). Desta forma, importa observá-las a partir dos múltiplos pontos que caracterizam *“a sua produção e ancoragem”*, como os *“documentos oficiais e oficiosos, como a legislação, nos textos de comissões, nos estudos e nos relatórios prévios ou posteriores ao estabelecimento formal de uma política, nos lugares de mediatização, nomeadamente na imprensa periódica não especializada, etc”* (idem).

E de facto, como insiste MULLER (2008)

toda a política pública gera de maneira direta ou indireta uma multiplicidade de documentos escritos que importa conhecer: notas e documentos internos da administração; discursos e tomadas de posição dos ministros ou dos responsáveis políticos; circulares; projetos de lei; decretos; resultados de debates parlamentares; relatórios de comissões... (p. 95).

Partindo deste pressuposto, a recolha e a análise documental, assumiram um carácter fulcral nesta investigação, tendo sido utilizadas com o objetivo de identificar artefactos físicos ou documentos que permitissem obter dados relevantes para atingir os objetivos da investigação, ou seja: identificar e caracterizar a complexidade do processo de introdução e difusão das escolas de área aberta ao longo do período em estudo (nomeadamente na identificação das «cenas» em que esta se desenvolveu e da multiplicidade de atores); identificar os modos de regulação das construções escolares em Portugal;

identificar e descrever a articulação entre o conhecimento e a regulação das políticas de construções escolares.

Em 1967, Glaser e Strauss reconheciam o interesse da análise documental para a inquirição no domínio das ciências sociais, da investigação qualitativa e nomeadamente no desenvolvimento da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2014). Estes autores permitiram, com os seus estudos e obra em torno do desenvolvimento da *Grounded Theory*, uma viragem na forma de encarar a análise documental, realizada até meados do século XX por intermédio de uma análise de conteúdo quantitativa. Mais recentemente PRIOR (2008) vai mais além e sublinha que os documentos podem constituir mais do que informantes e podem ser considerados “como atores à sua própria maneira”³¹ (p. 822) ou mesmo como tendo “qualidades políticas” (WINNER, 1980, p. 121). Assim, em contraponto com a visão do documento, unicamente, como fonte de evidência e recetáculo de conteúdo inerte, PRIOR (2008) propõe que os documentos sejam vistos como “agentes ativos no mundo” considerando “a documentação como componente-chave de redes dinâmicas, mais do que um conjunto de «coisas» estáticas e imutáveis” (idem, p. 821).

... os documentos não devem ser considerados, apenas, como contendo palavras, imagens, informações, instruções, mas como é que estes podem influenciar episódios de interação social e esquemas de organização social, e como é que podem entrar na análise de tais interações e organização.

É bastante claro que os documentos são posicionados para desempenhar um duplo papel; na medida em que surgem tanto como recetáculos de conteúdo, como como agentes ativos em redes de ação (idem, p. 822)

Neste sentido, este mesmo autor advoga que o olhar sobre os documentos, mais do que se focar sobre o conteúdo, se deve preocupar sobre o que ele faz, propondo que a análise de um documento possa incluir, entre outros aspetos, questões como: a) o que os seus autores pretendiam atingir; b) o processo de produção do documento; c) o quê e quem é afetado pelo documento; d) quantas audiências o vão interpretar; e) com, quando e em que extensão estas audiências usam este documento (PRIOR, 2008). Como refere TAYLOR (1997),

os documentos políticos ... produzem efeitos sociais reais através da produção e manutenção do consentimento. No entanto, algo central nas teorias do discurso é a ideia de

³¹ Refere este autor que esta proposta de considerar os documentos e objetos como atores, a ideia de conceptualizar «coisas» (agentes não humanos) como atores foi proposto inicialmente pelos aderentes da conhecida *actor-network theory*, como CALLON (1986) e LAW & HASSARD (1999). Como sublinha “um elemento-chave do argumento da *actor-network theory* é que a distinção tradicional - na verdade, a assimetria - entre objetos materiais e humanos seja não só problematizada, como considerada de outra forma. Da mesma forma, argumenta-se que a tradicional distinção entre sujeito e objeto deve ser dispensada. Assim, ao estudar os regimes de interação social, os objetos materiais não devem ser considerados como meros recursos (passivos) que se tornam importantes somente quando ativados por atores humanos, mas que são vistos a desempenhar um papel nas configurações sociais” (PRIOR, 2008, p. 828).

que não existe uma única leitura dos textos políticos. Em vez disso, para «qualquer texto uma pluralidade de leitores produz uma pluralidade de leituras» (Codd, 1988, p. 239)

Consequentemente, Codd sugere que: «Em vez de se procurar as intenções do autor, talvez a tarefa própria da análise das políticas é examinar os diferentes efeitos que os documentos têm na produção de significado por parte dos leitores» (p. 239). Através de reinterpretação e recriação, as políticas podem ser vistas como: «continuamente constituídos e reconstituídos através de discussão, atividades e relações sociais» (Rizvi & Kemmis, 1989, 15 p.) (p.26-27)

Outro aspeto que importa sublinhar no que respeita à forma como os documentos e à forma como estes devem ser considerados e analisados, está relacionado com a ideia de que um documento é criado com objetivos específicos e num contexto social, económico, histórico, cultural e situacional também ele específico (CHARMAZ, 2014). De facto, “*a produção do documento não se fecha em si mesma; ela está contextualizada e adquire conotação histórica*” (RODRIGUEZ, 2010, p.43) social, política.

O texto não surge do nada, tem uma história interpretacional e representacional. Nem entra num vacuum social ou institucional. O texto, os seus leitores e o contexto de resposta, todos têm histórias. (BALL, 1993, p.11)

O documento permite ainda acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Por meio dos documentos, é possível “*operar-se um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc, bem como o de sua génese até aos nossos dias*” (CELLARD, 2012, p. 295). De forma particular, esta dimensão proporcionada pelo documento e análise documental, foi fundamental na construção da genealogia³² da ação pública, para colocar em evidência a temporalidade do processo político de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, para resgatar as continuidades e as ruturas deste processo e perspetivar a ação dos atores, posicionados em tempos e espaços diversos (CRUZ, 2012).

Posto isto, a recolha documental realizada a partir de vários arquivos permitiu constituir um *corpus documental* de cerca de 210 documentos (num total de cerca de 2900 páginas) de diferentes naturezas (documentos oficiais; documentos públicos; documentos privados³³) e origens. Esta recolha, que procurou

³² Esta abordagem é proposta e teorizada por Foucault e contribui para o estudo da historicidade dos conceitos, dos processos, da transformação das doutrinas e das formas de ação coletiva. Como refere Ó (2003) “*Para o genealogista não há essências fixas, leis incontestáveis ou finalidades metafísicas; o seu objectivo não é ir às origens, mas antes tentar interceptar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa; na assunção de que os factos não falam por si mesmos, tende a colocar a ênfase num tipo de sistematização e conceptualização que assume a continuidade interactiva entre a elaboração das teorias e das hipóteses; em termos de trabalho empírico dá uma importância central às relações de poder, aos processos de mudança*” (p. 12-13).

³³ Como refere AFONSO (2005), os *documentos oficiais* constituem um registo de atividade quotidiana da administração pública, onde se incluem documentos como arquivos de expediente, pareceres, despachos, comunicações internas, ordens de serviço, etc. Incluem-se, ainda, aqui as publicações oficiais do Estado (Diário da República; Registos estatísticos; Boletins, Brochuras, Folhetos e publicações do Ministério da Educação ou das Obras Públicas, etc).

Os *documentos públicos* referem-se à imprensa, incluindo-se aqui notícias, artigos, cartas ao editor, etc.

esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações pertinentes e interessantes para dar resposta aos objetivos do estudo, envolveu a recolha da totalidade da documentação existente em vários arquivos³⁴. Aliás, como sublinha CELLARD (2012), o facto de os vestígios documentais não serem criados, na maior parte das vezes, com a intenção de “*possibilitar uma reconstrução posterior*” isso significa que se podem “*encontrar, portanto, em vários locais*” (p. 298).

O quadro que se segue dá conta dos arquivos consultados e tipos de documentos recolhidos. No entanto, atendendo ao volume de documentos analisados remete-se para o anexo deste volume (ver anexo 1) o inventário completo dos documentos recolhidos (nos arquivos identificados) e analisados e para o DVD a totalidade dos documentos analisados digitalizados (ver DVD – anexo 2).

Quadro 3: Arquivos e fontes documentais

Arquivo	Tipo de Fontes documentais
ARQUIVOS CLASSIFICADOS	
Grupo de Trabalho das Construções Escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos-internos da atividade do GTSCE - Relatórios (missões ao estrangeiro; estágios; atividade mensal do GTSCE) - Despachos ministeriais - Despachos-conjuntos (MOP/MEN) - Ofícios - Periódicos (artigos sobre construções escolares publicados em jornais e revistas nacionais e estrangeiras)
Núcleo Técnico das Construções Escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Registos audiovisuais (fotografias de escolas P3) - Registos/produções técnicas (croquis; plantas edifícios, etc)
Arquivo Secretaria-Geral OCDE/UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> - Ofícios - Informações - Documentos do PEB
Arquivo Direcção-Geral do Equipamento Escolar – Concelho de Sintra	<ul style="list-style-type: none"> - Despachos respeitantes à Escola Piloto de Mem Martins - Ofícios - Correspondência - Portarias - Informações
ARQUIVOS NÃO CLASSIFICADOS	
P3 – Projeto Normalizado de Escolas Primárias	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos-internos - Relatórios (estudos; atividades; missões) - Ofícios - Informações - Pareceres (sobre projeto normalizado de escolas primárias P3) - Atas de reuniões (P3) - Despachos-ministeriais - Conferências/Comunicações

Finalmente os *documentos privados*, dizem respeito a arquivos de empresas, organizações escolares ou de indivíduos. No caso de arquivos pessoais, incluem-se aqui documentos como correspondência pessoal, diários pessoais, apontamentos, etc.

³⁴ Nalguns casos a recolha e inventariação correspondeu à totalidade dos documentos em arquivo; noutros casos foi recolhido todo o material que correspondia ao período estudado.

Arquiteta Maria do Carmo Matos (Espólio pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos-internos - Correspondência (pessoal e profissional) - Ofícios - Relatórios (estudos; atividades; missões; congressos/conferências) - Informações - Protocolos (MOP/MEN)
Maria Helena Mendes (Espólio pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios (atividades; congressos/conferências/encontros) - Ofícios - Informações - Correspondência - Despachos ministeriais - Mapas resumo sobre implementação escolas P3

Para além dos documentos recolhidos e inventariados a partir dos arquivos identificados recorreu-se ainda a um conjunto alargado de fontes, que incluiu: a) legislação referente aos modos de coordenação das construções escolares em Portugal no período estudado e à administração do sistema educativo; b) publicações dos serviços centrais do MOP e do MEN, respeitantes às construções escolares; c) publicações da OCDE sobre o PRM, o programa DEEB e o programa PEB; e d) publicações de outras organizações internacionais como a UNESCO.

Num primeiro momento fez-se uma aproximação ao local dos documentos, tarefa que se revelou de alguma forma difícil, na medida em que os documentos que permitiam construir a genealogia deste processo político não se encontravam num mesmo arquivo e em alguns casos não se encontravam classificados ou tratados³⁵. Aliás, a dificuldade encontrada neste processo de pesquisa encontra, de alguma forma, eco no que FELGUEIRAS (2006) sublinha quando se refere à heurística dos inventários

Os horários limitados dos Arquivos, o tempo que demora o tratamento técnico de espólios para serem postos a consulta, a falta de orientações políticas de conservação documental bem compreendidas por todos os níveis das instituições, leva a que o detectar de fontes seja uma preocupação de todos os historiadores mas não a descrição sistemática e inventariação delas. (p. 428-429)

Este processo preliminar de constituição das fontes de informação, conduzido pelos objetivos previamente definidos e pelo quadro teórico de base, permitiu identificar a informação relevante e colocar de lado informação de menor interesse para os objetivos traçados. No entanto e como refere

³⁵ Ainda sobre as dificuldades de acesso e trabalho com os arquivos reproduzem-se aqui algumas notas de Filomena Beja num artigo sobre a evolução dos edifícios escolares em Portugal e que foram sentidas, igualmente ao longo deste estudo: “1- As más instalações dos arquivos e consequentes dificuldades para os arquivistas, em conservar o material; 2 - A inexistência de uma metodologia comum para os registos dos acervos, o que ocasiona incomunicabilidade entre o investigador e o arquivista; 3 – O abandono, seguido de esquecimento, de muito «material morto» em sótãos, caves ou anexos sem condições de segurança. A identificação posterior destes acervos torna-se difícil, chegando a um ponto em que se perdem por completo” (BEJA, 1988, p. 252). Na verdade, uma das intenções de ter procedido ao registo digital da maior parte da documentação está relacionada com o receio de perda deste valiosíssimo material para a história das construções escolares em Portugal.

FELGUEIRAS (2006), o desenvolvimento da investigação leva-nos muitas vezes a caminhos já percorridos e a considerar que materiais deixados de lado ou que não foram considerados inicialmente “*manifestam ser de interesse para a investigação*” (p. 428). Esta inventariação levou, assim, em alguns momentos, à dilatação do trabalho interpretativo, exigindo uma nova recolha de dados e um aprofundamento (FELGUEIRAS, 2006). A título de exemplo refira-se a necessidade que se sentiu de consulta e recolha documental nos arquivos da Secretaria-geral OCDE/UNESCO, relacionados com o papel da OCDE ao longo do período estudado, no domínio das construções escolares.

Posto isto, realizou-se uma leitura atenta de cada documento escrito, anotando “*todas as particularidades do documento*” (LÉTOURNEAU, 2011a), origem, signatários, assunto, conteúdo, “*personagens citadas, lugares mencionados, situações lembradas, expressões recorrentes, imprecisões contidas no texto, vaguezas, subentendidos, sutilezas de vocabulário etc.*” (LÉTOURNEAU, 2011a, p. 102). Como sustenta PIMENTEL (2001),

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como ... levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controlo e manuseio. (p. 184)

Assim, desta primeira leitura resultou uma síntese da classificação dada a todo o material obtido, de acordo com a cronologia das publicações e uma descrição breve de cada documento. Exemplificando o processo de codificação³⁶ que podemos encontrar na grelha de inventário do *corpus documental* no já citado anexo 1:

Designação do arquivo	Tipo de documento	Ano	Número
GTSCE	RELT	1966	7

Após esta fase de classificação, avançou-se para a análise do *corpus documental*, processo que foi orientado a partir de uma abordagem “*interpretativa, compreensiva, atenta aos pontos de vista dos atores e que coloca em evidência o estudo dos fundamentos culturais, sociais, políticos e estratégicos das situações e contextos estudados, sem doxa analítica a priori*” (PAYRE & POLLET, 2006, p. 93) e que foi conduzida em torno de três eixos analíticos decorrentes dos objetivos da investigação: (i) os modos de coordenação e regulação das construções escolares em Portugal ao longo do período estudado; (ii) o

³⁶ Codificação dos arquivos: Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares (GTSCE); P3 – Projeto normalizado de escolas primárias (P3); Direção Geral do Equipamento Escolar – Concelho de Sintra (DGEECS); Espólio Arquitecta Maria do Carmo Matos (MCM); Espólio Maria Helena Mendes (MHM); Secretaria-Geral/Unesco-OCDE (SG/OCDE/UNESCO).
Codificação dos documentos: Periódicos (PER); Relatórios (RELT); Despachos (DESP); Pareceres (PARC); Correspondência (COR); Documento Interno (DC-INT); Ofício (OF); OCDE; Informações (INF); Atas (AT); Conferências/Comunicações (CONF); Portaria (PORT).

conhecimento gerado, mobilizado e as fontes de conhecimento, nos diferentes períodos de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal; (iii) os atores em presença, a sua localização, o seu papel, as suas funções, etc.

Na análise e interpretação dos documentos podemos falar de dois momentos: a) um primeiro que constituiu uma formulação de uma hipótese interpretativa ou «ensaio de execução» *“cujo fio condutor é o enunciado de um resultado provisório do problema de pesquisa”* (MELO, 2010, p. 21). Decorre deste primeiro momento de interpretação um primeiro esboço da genealogia da ação pública estudada e um esboço interpretativo dos modos de regulação e do papel do conhecimento na regulação desta política pública ao longo do período estudado; b) um segundo momento que consistiu numa síntese, numa *“espécie de estrutura mental possibilitada pelos factos históricos”* (MELO, 2010, p. 21). Como sublinha MELO (2010), este exercício de configuração da «realidade» histórica *“depende da capacidade imaginativa e criativa do pesquisador para suprir as lacunas, fazer as conexões (até mesmo descobri-las), esboçar hipóteses, reconstruir o sentido dos fatos, entre outros”* (p. 21).

Na verdade, a partir da organização e reorganização destes documentos, das reflexões sobre os dados à luz das leituras realizadas, procurou-se desconstruir ideias e perceber possíveis novas relações que emergiam do material recolhido, realizando esta tarefa de investigação sempre em busca das respostas às questões de pesquisa. Aliás, no seguimento do que advoga LÉTOURNEAU (2011a), foi esse encadeamento de ligações entre a problemática, as questões de pesquisa e as diversas observações extraídas da documentação, que permitiu formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução desta ação pública (LÉTOURNEAU, 2011a).

3.2. As entrevistas e a sua análise

Quer seja encarada como estratégia dominante na recolha de dados ou como complementar (em conjunto com a recolha documental, a observação ou outras técnicas), a entrevista apresenta-se como uma técnica fundamental quando o interesse do estudo passa pela análise do sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos episódios com que se deparam no decurso da ação pública, *“os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc”* (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008, p. 193). Da mesma forma, assume um papel fundamental quando se pretende reconstituir um *“processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado”* (idem, p. 193), como se passa no caso deste estudo em que a construção da genealogia de introdução e difusão de escolas de área aberta em Portugal emerge como aspeto fulcral.

No âmbito da análise das políticas públicas, a investigação tem-se apoiado de forma relevante na técnica da entrevista nomeadamente como meio privilegiado para recolher dados junto das elites políticas (a este propósito ver por exemplo, WALFORD, 2003; BALL, 2003; GEWIRTZ & OZGA, 2003; OZGA, 2011; COSTA & KISS, 2011), sendo que no entanto o uso das entrevistas não se restringe às elites políticas e numa perspetiva interpretativa os atores que não pertencem à elite política jogam um papel importante na definição das políticas (YANOW, 2007). Apesar do relevo que tem assumido na análise das políticas públicas BONGRAND & LABORIER (2005) consideram que é importante não considerar esta técnica como sendo “*todo-o-terreno*”, tendo o cuidado de não deixar que “*monopolize a reflexão sobre a produção dos dados*” (p. 74).

Da mesma forma MULLER (2008) considera que, apesar das vantagens que esta técnica apresenta no contexto de um estudo no âmbito da ação pública, importa lembrar que a entrevista pode fornecer menos informação do que à partida se possa imaginar, na medida em que a memória dos interlocutores é falível. Com efeito, como sublinha MULLER (2008),

eles confundem as datas e tendem a reconstruir *a posteriori* o seu papel na decisão, seja para minimizar (caso a medida falhe) seja para valorizar (caso a medida tenha sucesso). Os responsáveis que mudaram de posição depois dos eventos tendem a reconstruir a história da decisão de acordo com os seus novos papéis. Tendem mesmo a mudar o seu discurso com base nos supostos desejos do investigador (p. 97)

Por isso, insiste este mesmo autor,

Compreende-se porque as duas técnicas (análise dos documentos e entrevistas) são inseparáveis e devem ser utilizadas em paralelo: a entrevista permite descodificar a ação dos decisores e de hierarquizar o conjunto de informação recolhida aquando da constituição do corpus documental. De forma inversa, a leitura dos documentos permite datar, precisar e verificar as afirmações dos atores e sobretudo de não se basear unicamente nas “narrativas” propostas pelos interlocutores (p. 97)

Mesmo antecipando que esta tarefa não seria fácil, na medida em que a política pública em estudo se referia a um período já relativamente distante (com início em finais da década de 50 até à década de 1980), procurou-se estabelecer contacto com atores-chave no processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal. A identificação e localização destes mesmos atores foram possíveis através, não só da análise prévia feita aos documentos, mas também da rede de informações do investigador ou da nomeação feita por outros entrevistados (McMILLAN & SCHUMACHER, 2005). Presidiu à escolha destes interlocutores o critério da representatividade e não o critério da extensividade

Foram realizadas, desta forma, 16 entrevistas (ver DVD - anexo 3) direcionadas a interlocutores-chave que estiveram envolvidos no processo político estudado. Estes atores desenvolveram as suas atividades

profissionais em diferentes cenas e períodos da ação pública em estudo e participaram, de diferentes formas, no processo de decisão: responsáveis políticos; técnicos dos serviços centrais responsáveis pelas construções escolares (MOP e MEN); professores que trabalharam em escolas primárias de área aberta; professores de Escolas de Magistério Primário; autarcas (ver quadro 4).

Quadro 4: Repertório das entrevistas realizadas e nota biográfica dos entrevistados³⁷

Nome	Data e local de realização da entrevista	Breve nota biográfica
Maria José Rau	10/9/2012 – Conselho Nacional de Educação, Lisboa	Educadora de Infância, Professora do Ensino Primário e Diretora de Escola do Ensino Particular entre 1967 e 1975. Em 1975 entra no Ministério da Educação onde chefia o Serviço de Ação Pedagógica da Direção-Geral do Ensino Básico. É no âmbito destas funções que estimula o desenvolvimento de um processo de avaliação das escolas P3, que dará origem à Experiência Pedagógica nas escolas de área aberta. Na década de 70, Maria José Rau fez parte do conselho de coordenação pedagógica do Movimento da Escola Moderna.
Virgínia Nogueira	24/9/2012 – Escola Básica 1º Ciclo, Pontinha	Professora numa Escola Primária P3 durante a década de 1980.
Rita Veiga da Cunha	1/10/2012 – Residência pessoal	Técnica Superior da Direção Geral da Administração Escolar a partir de 1972. Acompanha a fase inicial de entrada em funcionamento das escolas de área aberta. Em conjunto com Maria José Rau, promove e participa na fase inicial de desenvolvimento da Experiência Pedagógica nas escolas de área aberta. No âmbito de um concurso para Técnico Assessor do Ministério da Educação, em 1984, produz um relatório sobre as “Estruturas Centrais que interferem nos equipamentos educativos”.
José Afonso	12/10/2012 – Gabinete arquitetura municipal, Castelo Branco	Arquiteto da Direção Geral das Construções Escolares. Relator, em 1981, de um relatório sobre as escolas primárias, onde faz um levantamento da evolução das construções escolares ao nível do ensino primário.
Manuel Rangel	19/10/2012 – Colégio Tangerina – Porto	Membro da Coordenação Regional do Norte, que entre outras funções acompanhava a experiência pedagógica e a formação em escolas de área aberta. Membro do Movimento da Escola Moderna do Porto.
Helena Mendes	29/10/2012 e 7/1/2013 - Residência pessoal	Professora do ensino primário numa escola de área aberta durante a década de 1970, que é convidada por Maria José Rau e Rita Veiga da Cunha para liderar o processo de avaliação das escolas primárias P3. Responsável nacional pela Experiência Pedagógica em Escolas de área aberta.
Armanda Costa	27/11/2012 - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	Professora na escola primária P3 de Viana do Castelo e professora supervisora de estágios da Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo nessa mesma escola.
José Manuel	10/12/2012 – CEEP Portugal, Lisboa	Primeiro diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento da Direção Geral das Construções Escolares do Ministério das Obras Públicas no período

³⁷ Importa referir que se fez uso, ainda, de uma entrevista com o ex-Ministro da Educação Veiga Simão, realizada no âmbito de um outro estudo sobre as escolas de área aberta (MARTINHO, 2011). A capitalização e exploração secundária (LABORIER & BONGRAND, 2005) desta entrevista decorreu do interesse que este ator representava para a análise da política pública e da impossibilidade de recolha dados de forma direta. No seguimento desta capitalização e exploração secundária de uma entrevista realizada a um ator da elite política e reforçando um pouco esta tomada de decisão, LABORIER & BONGRAND (2005) referem que a “inexistência de um dispositivo coletivo de capitalização das entrevistas produz uma imensa perda coletiva” (p. 7) considerando que o uso da análise secundária das entrevistas pode mesmo ser decisivo para a investigação neste domínio, a médio prazo.

Prostes da Fonseca		em que foi desenvolvido o projeto P3 (1969-1971). Prostés da Fonseca foi igualmente (e num determinado período, de forma simultânea – 1970/1971) diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa. Foi ainda, diretor-geral da Administração Escolar antes do 25 de Abril de 1974 e secretário de Estado da Administração Escolar, no Ministério da Educação e Cultura, durante os três primeiros governos provisórios. ³⁸
António Matos	5/2/2013 – Gabinete do Vereador, Almada	Vereador da educação da Câmara Municipal do Seixal, durante a década de 1980 e Vereador da educação da Câmara Municipal de Almada, desde 1990.
Maria Graça Fernandes	12/2/2013 – Residência pessoal	Membro da equipa P3, responsável pela conceção do Projeto Normalizado de Escolas Primárias. Membro do SPGL, responsável por um memorando sobre as escolas P3, editado em 1982.
Rui D'Espiney	12/4/2013 – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal	Professor do ensino primário no Distrito de Faro, no período em que se deu início à construção das escolas de área aberta. Dinamizador de um grupo de reflexão e encontros de professores a lecionar em escolas área aberta no distrito de Faro. Editor de um jornal de professores a lecionar em escolas de área aberta.
Maria José Rodrigues	16/4/2013 – Escola Básica 1º Ciclo, Odivelas	Professora do ensino primário durante 12 anos numa escola de área aberta em Benfica (Lisboa).
Maria Helena Gonçalves	29/4/2013 – Sede do SPGL, Lisboa	Delegada escolar na zona de Benfica (Lisboa), onde funcionavam várias escolas P3. Membro da direção de SPGL/Fenprof
Inácia Santana	6/6/2013 – Escola Básica 1º Ciclo, Lisboa	Professora do ensino primário, lecionou durante 3 anos no Externato Fernão Mendes Pinto e mais tarde numa escola de área aberta. Membro do MEM. Exerceu funções numa Unidade de Orientação Educativa. Deu formação na ESE de Lisboa e participou em vários projetos nomeadamente projeto Minerva e Gestão de Centros de Recursos Educativos.
Júlia Serra	4/9/2013 - Lisboa	Engenheira, técnica superior que inicia as suas funções na Direção Geral das Construções Escolares e que transita mais tarde para o Ministério da Educação. Publicou em coautoria com Filomena Marona Beja 3 volumes sobre os edifícios de escolas primárias em Portugal – <i>Muitos anos de escolas</i> .
Benjamim Ferreira	Via email	Professor da Escola de Magistério Primário de Chaves envolvido na Experiência Pedagógica, como membro das EMP.

As entrevistas podem variar quanto ao grau da sua estruturação (BOGDAN & BIKLEN, 1994) e considerando como dois polos opostos a entrevista não estruturada e estruturada, o investigador pode colocar-se numa posição intermédia ao longo deste eixo contínuo (GOETZ & LeCOMPTE, 1988). No que respeita ao presente estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais, apesar dos entrevistados serem sujeitos às mesmas questões, era-lhes conferida uma maior latitude na resposta do que numa entrevista estruturada. Tendo como ponto de partida um conjunto de questões, estas não foram propostas de uma forma rígida, o que permitiu ao próprio entrevistado estruturar o seu pensamento em torno do objeto perspectivado (RUQUOY, 1997), bem como fazer adaptações no decorrer da conversa.

³⁸ A Entrevista ao Engenheiro José Manuel Prostés da Fonseca não ficou concluída, pois estava prevista a continuação numa segunda sessão que não se chegou a realizar, devido ao seu falecimento em 3 de fevereiro de 2013.

As entrevistas foram organizadas através de um contacto efetuado diretamente pela investigadora, no qual se estabelecia a data e o local e se explicitavam os objetivos da investigação e os assuntos a discutir. A entrevista aos atores, foi assim realizada em função de um guião organizado em torno de três objetivos principais:

- Identificar e caracterizar os atores do ponto de vista da sua experiência profissional e das funções exercidas no período estudado;
- Caracterizar a intervenção dos vários atores no processo de decisão, com ênfase para episódios concretos no decurso da ação pública;
- Identificar o tipo de conhecimento mobilizado pelos atores para suportar as suas tomadas de decisão.

No que respeita à análise dos dados obtidos através das entrevistas, Shatzman & Strauss (citados por MAROY, 1997) sugerem três tipos de objetivos quando nos referimos ao tratamento e análise de dados obtidos através de entrevistas e que correspondem a três tipos de análise diferentes: a) a descrição simples, onde o *“investigador utiliza uma teoria existente na disciplina para forjar um esquema de análise a priori que lhe permita classificar o seu material. Destaca no seu material, segmentos que correspondem aos conceitos e às categorias utilizadas na teoria e na disciplina”* (MAROY, 1997, p.119); b) a teoria local, que consiste numa descrição analítica que é prolongada para a construção de uma teoria local e cujos defensores destacam *“que um dos interesses principais das análises qualitativas é a possibilidade de gerar, a partir de dados contextualizados, aquilo a que chamam teoria «fundada»”* (MAROY, 1997, p. 121); e finalmente c) a descrição analítica, cujo esquema geral já não parte de uma grelha preexistente, como a descrição simples, mas é *“elaborado e derivado dos materiais”* (MAROY, 1997, p. 120).

É neste tipo de análise que se situa a análise realizada neste estudo, onde não se procurou avançar para o trabalho analítico com esquemas de raciocínio preconcebidos, mas sim reconstituir, *“pela interpretação, o significado visado pelos actores em situação, em que se trata de desvendar os sentidos de uma situação ou de uma acção, a fim de explicar posteriormente as suas causas e os seus efeitos”* (MAROY, 1997, p. 121).

Desta forma, o trabalho de análise dos dados assentou numa postura indutiva, ou pelo menos parcialmente indutiva, já que foi *“a especificidade da interrogação que [orientou] a necessária selecção [e análise] da informação, tida como pertinente”* (CANÁRIO, 2003, p. 14). Assim, e numa lógica exploratória de análise dos dados foram importantes as *‘idas e vindas’* constantes entre as questões de pesquisa, a recolha e o tratamento dos dados. Este *‘vaivém’* constante foi particularmente importante na medida em que, como em qualquer análise qualitativa, se procurava que esta constituísse um *“meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade e não tanto ... verificação ou teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes”* (MAROY, 1997, p. 117).

PARTE II – AS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DE ÁREA ABERTA
EM PORTUGAL

Capítulo 3. Origem e introdução das escolas de área aberta em Portugal

Este capítulo visa analisar a primeira fase de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal. Esta análise justifica-se na medida em que para compreender a evolução e desenvolvimento deste processo no domínio das políticas de construções escolares em Portugal, importa recuar até ao período em que se dá uma viragem nas políticas educativas do Estado Novo, e em que, como nos diz GRÁCIO (1995a) *“os responsáveis do sector rompem com a espécie de alegada autarcia educacional em que se tinham comprazido”* (p.466).

É neste período que Portugal, por intermédio da ação do ministro Leite Pinto *“abre o planeamento da educação, na perspectiva da possível evolução demográfica e económica, à consultoria exterior”* (GRÁCIO, 1995a, p.466) e participa num Projeto Internacional (Projeto Regional do Mediterrâneo) que inaugura uma relação que perdurará e que *“passa a ter influência decisiva nos projectos educativos que lenta, atribiliária, mas progressivamente se vêm implantando em Portugal”* (SACUNTALA MIRANDA, 1978, p. 317).

O domínio das construções escolares neste período revela-se de particular importância, pelo facto de emergir como domínio primordial na expansão do sistema educativo, estando na origem de uma 2ª fase do PRM, dedicada ao desenvolvimento económico da construção escolar (Development and economy in educational building).

O interesse da OCDE nas construções escolares data de 1962. Nesse ano deu-se início ao Projeto Regional do Mediterrâneo como parte do programa do Comité do Pessoal Científico e Técnico, no qual os países em desenvolvimento – Grécia, Itália, Espanha, Portugal, Turquia e Jugoslávia – definiram metas para a expansão do sistema educativo à luz dos objetivos sociais e económicos de cada país. Desde a primeira etapa deste projeto tornou-se evidente que a expansão requerida imporia um esforço maior no campo das construções escolares, domínio que seria suscetível de forçar os recursos até o limite (OCDE, 1968, p. 11)

É no desenvolvimento desta 2ª fase e no âmbito do Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares (Grupo português do Programa DEEB) que é construída a escola-piloto de Mem Martins, que constitui um esforço de desenvolvimento de novos conceitos pedagógicos e de adequação entre o espaço escolar e as características e atividades dos alunos (MARTINHO & SILVA, 2008) e que abre “caminho” a modelos de edifício escolar mais flexíveis e com características inovadoras que estarão na origem do modelo de escola de área aberta.

1. Do Projeto Regional do Mediterrâneo ao Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares

1.1. O Projeto Regional do Mediterrâneo como ponto de partida para a inovação e mudança no domínio de construções escolares

Para compreender o processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal importa recuar, como referi, até meados da década de 50, altura em que assume a pasta da educação Francisco de Paula Leite Pinto³⁹. A nomeação de Leite Pinto para o Ministério de Educação Nacional constitui um momento de viragem nas políticas educativas do Estado Novo (TEODORO, 2001a), marcando uma rutura em relação ao perfil pessoal dos seus predecessores no Ministério da Educação Nacional, cuja formação era primordialmente humanística e fazendo emergir na educação uma *“figura central na constituição de novos agentes e racionalidades no campo educativo”* (MOREIRA, 2003, p. 1100).⁴⁰

Como reforça GRÁCIO (1995b), *“no seu discurso, novo no Portugal de Salazar, encontramos os ingredientes típicos da ideologia político-educacional própria do desenvolvimento capitalista europeu”* (p. 473) e propício ao desenvolvimento e envolvimento em projetos que visavam a *“criação e a implementação de metodologias específicas e a formação de pessoal especializado nas áreas de planeamento e da administração da educação”* (PROSTES FONSECA, 1981, p. 118), como se revela ser o Projeto Regional do Mediterrâneo.

Com efeito, entre outros aspetos que caracterizam a passagem de Leite Pinto pelo Ministério da Educação Nacional, fica a ideia defendida pelo ministro de que *“o progresso e o crescimento económicos, alcançados pelos países europeus saídos da Segunda Guerra Mundial, se devia, antes de mais, ao investimento que estes realizavam na massificação da educação e, sobretudo, no alargamento da escolaridade obrigatória”* (TEODORO, 2001a, p. 211) sendo nesta linha que se enquadram as mais importantes medidas políticas da sua equipa, a saber: a ampliação, reforço e mais tarde o prolongamento

³⁹ Francisco de Paula Leite Pinto, Ministro da Educação Nacional entre 1955 a 1961. Nascido em Lisboa em 1902 licenciou-se em Matemática e em Engenharia Geográfica pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi professor dos Liceus de Pedro Nunes e Gil Vicente e bolseiro em Paris, onde preparou uma tese de doutoramento em Astrofísica no Observatório Astronómico de Meudon. Diplomou-se em engenharia civil pela École Nationale des Ponts et Chaussées e foi professor catedrático na Universidade Técnica de Lisboa, no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e no Instituto Superior Técnico. (TEODORO, 2002a; OLIVEIRA, 2003). Como descreve CARVALHO (2001) Francisco Leite Pinto era um *“professor catedrático da Universidade Técnica e personalidade muito conceituada no meio académico e científico”* cuja *“ascensão ... ao Ministério da Educação é o sinal visível de que alguma coisa estava mudando no nosso país.”* (p. 793).

⁴⁰ Apesar da ruptura a que vários autores fazem referência, segundo MOREIRA (2003) Leite Pinto constitui *“não tanto o fim de uma conjuntura educativa”* (p. 1100) na medida em que demonstrava um sentido de continuidade, mas mais o aparecimento de alguém que, na senda de FERNANDES (1967) constituía a *“personalidade mais lúcida que, nestas últimas quatro décadas, passou por esse departamento”* (p. 99). Com efeito, Leite Pinto ao mesmo tempo que sublinha que *“não é prudente elaborar reformas contra a Tradição”* (LEITE PINTO, 1957, p. 69) pretende *“conciliar a «tradição» com um certo número de medidas inovadoras”* (FERNANDES, 1967, p. 88).

da escolaridade obrigatória (primeiro para o sexo masculino e depois para o sexo feminino); um novo programa para o ensino primário; a composição de um plano de construção de novos liceus; a emergência das primeiras tentativas de instituir práticas de educação permanente e a formação de comissões de trabalho, como o *Projeto Ciclo Comum*⁴¹, o *Grupo de Trabalho de Planeamento da Ação Educativa*⁴² e o Gabinete Técnico-Pedagógico da Direcção-Geral do Ensino Técnico.

É neste contexto e tendo por base a ideia de que “*uma sociedade actual evolui no sentido marcado pela evolução das suas escolas*”, que Leite Pinto dirige um despacho ao Diretor do Centro de Estudos de Estatística Económica (CEEE) do Instituto de Alta Cultura (IAC)⁴³, onde revela o seu desejo de “*traçar um Plano de Fomento Cultural, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico*” (in ALVES MARTINS et al, 1964, p. xiii).

Leite Pinto tomando consciência de que “*são insuficientes os números ... respeitantes a qualquer ensino: infantil ou primário, secundários ou agrícolas, médios ou artísticos de variadíssimas índoles, superiores de todos os matizes*” e na sequência do exame à política educativa nacional feita pela OCDE em 1959 (PAPADOPOULOS, 1994) solicita que “*... o Centro de Estudos de Estatística Económica se debruçasse sobre a notação dos dados colectados pela Direcção-Geral do Ensino Primário (e pelo I.N.E.) e avaliasse a sua solidez. Gostaria que se fixasse a estrutura escolar e social da população portuguesa.*” (Despacho de Leite Pinto de 21 de novembro de 1959 in BEJA & SERRA, 2010, p. 365)

Em concreto, o Ministro da Educação Nacional requeria que se fizesse:

- 1º Análise quantitativa da mancha da população escolar nos últimos dez anos;
- 2º Perspectivas de extrapolação, elevados os diversos índices a taxas aceitáveis para países que pretendem executar planos de desenvolvimento económico;
- 3º Necessidades futuras portuguesas, em edifícios, material, pessoal docente;
- 4º Custos previsíveis;
- 5º Formação de professores: Escolas do Magistério Primário, Institutos Pedagógicos para os ensinos secundários, I.N.E.F. e escolas para metodologias da educação física, escolas para formação de professores de canto coral e música;

⁴¹ Que visava unificar os primeiros anos do ensino liceal e técnico. O ministro Leite Pinto “*ao arrepio dos costumes político-administrativos dominantes no sector, faz preceder de consultas endereçadas aos professores, por mediação das direcções dos estabelecimentos de ensino, tanto oficial como particular, do liceal e técnico, o projecto de unificar os primeiros ciclos destes dois ramos de ensino*” (GRÁCIO, 1995a, p. 569).

⁴² O Grupo de Trabalho de Planeamento da Ação Educativa constitui, como nos diz NÓVOA (2005, p. 119) “*uma matriz que ganhará forma com a criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, em 1965, cuja história, ainda por fazer, é bem reveladora dos grupos e das redes pessoais e institucionais que não mais deixarão de ocupar o Ministério da Educação*”. O acentuado e rápido crescimento educativo, a necessidade de “*calcular as necessidades em mão-de-obra, qualificada e prever os meios materiais e humanos que deveriam ser afectados ao sistema educativo*” (TEODORO, 2001, p. 230) e a recomendação da OCDE, que em “*iniciativas realizadas em 1960 e 1961 convida os países membros a tomarem a iniciativa de criarem, no seio dos respectivos ministérios da educação nacional, um gabinete central de planeamento e de estatísticas responsável pela planificação educativa*” (TEODORO, 2001, p. 230-231) impulsionaram a criação deste Gabinete que estará na origem do GEPAE, criado em 1965.

⁴³ Despacho de Francisco Leite Pinto de 21 de novembro de 1959 dirigido ao Diretor do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura, Carlos Alves Martins.

6º Estimativa de financiamento global, hipóteses de auxílio estrangeiro ligado à formação da mão-de-obra especializada

Deste pedido inicial, culminou um estudo que teve o apoio de “*especialistas estrangeiros na matéria*”⁴⁴ e que foi submetido à OECE (Organização para a Cooperação Económica Europeia)⁴⁵, “*com vista a ser considerado Projecto de Fundo Limitado*” (ALVES MARTINS et al, 1964, Prefácio, p. iv). Este estudo, realizado por uma equipa do Centro de Estudos de Estatística Económica, era financiado pelo Governo⁴⁶ através do Instituto Nacional de Investigação Industrial e mais tarde complementado por verbas do Plano de Fomento⁴⁷, constituía uma descrição da estrutura do ensino no país e propunha-se, nas palavras dos autores, “*chamar a atenção de todos os portugueses para o que se ousa chamar o mais urgente e o maior dos seus problemas: o esforço que têm de realizar no domínio da educação do seu povo se não quiserem ver entravado o desenvolvimento económico do país*” (ALVES MARTINS et al, 1963, Prefácio).

Este primeiro estudo, “*tendo merecido aprovação do Comité Director desta Organização Internacional*” (Despacho de Leite Pinto de 21 de outubro de 1960 in BEJA & SERRA, 2010, p. 367), foi integrado num Projecto generalizado à área do Mediterrâneo, que envolveu a participação de países como Espanha, Itália, Grécia, Jugoslávia e Turquia e que se denominou o Projeto Regional do Mediterrâneo. Assim, em finais de 1960 é lançado o PRM, cuja iniciativa se deve a Portugal e que compreende os países membros situados na Europa Meridional. O PRM visava a “*determinação das necessidades nacionais em matéria de ensino e as correspondentes estimativas dos encargos financeiros tendo em atenção a evolução demográfica, económica e cultural desses países*” (CRUZEIRO, 1967, p. 109).

Para empreender este projeto, foi criada uma direção comum, com sede em Paris, “*destinada a debater todos os problemas metodológicos de ordem geral, com interesse para os vários países participantes e criaram-se também grupos de trabalho nacionais, incumbidos de efectuar os estudos respeitantes a cada um desses países*”⁴⁸ (TELLES, 1966, p. 149).

Cabia a cada equipa nacional “*formular, sob a forma de relatórios nacionais, as necessidades escolares de cada país para os quinze anos seguintes (1961-1975), e submeter propostas respeitantes aos*

⁴⁴ Despacho de Leite Pinto de 21 de outubro de 1960.

⁴⁵ Criada a 16 de abril de 1948 a Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE) tinha como objetivos principais promover a cooperação entre os países membros e coordenar a distribuição dos fundos do Plano Marshall. Após a Convenção que teve lugar a 14 de dezembro de 1960, em Paris, é criada a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), sendo Portugal um dos países fundadores.

⁴⁶ No referido Despacho, Leite Pinto afirma que “*o Centro, entidade que chamaria a si a responsabilidade do trabalho, não pode contar com a ajuda financeira do Ministério. Porém, troquei impressões com Suas Exas os ministros da Presidência e da Economia e com Sua Ex^a o Secretário de Estado do Comércio. Assegurei-me da boa vontade do Sr. Director do INII e peço-lhe para tratar em Paris de obter a ajuda prometida da OECE*” (Despacho de Leite Pinto de 21 de novembro de 1959)

⁴⁷ O II Plano de Fomento (1959-1964), aprovado pela Lei nº 2094 de 25 de novembro de 1958 “*apresenta-se como um programa de política económica cujos objectivos gerais vêm na linha das «preocupações» adiantadas no plano anterior: acelerar o ritmo de incremento do produto nacional, aumentar a produtividade do capital fixo, melhorar o nível de vida, garantir e proporcionar emprego e melhorar a balança comercial.*” (NUNES & BRITO, 1992, p. 325), sendo durante a “*vigência do II Plano de Fomento que Portugal viria a aderir à maioria dos acordos e organizações económicas internacionais*” (p. 329). No que respeita ao domínio da educação, este II Plano de Fomento mantém o investimento nas escolas técnicas, mas alarga-o também à investigação aplicada, com a justificação de que “*muitos dos problemas tocantes ao fomento do País necessitam de ser esclarecidos pela pesquisa científica, mediante investigação e experimentação*” (ASSEMBLEIA NACIONAL, 1959, p. 692)

⁴⁸ Comunicação do Ministro Inocêncio Galvão Telles aos órgãos de comunicação social, em 2 de abril de 1964.

recursos necessários para satisfazer essas necessidades. Os relatórios definitivos deviam ser publicados pela OCDE, depois do acordo dos respectivos governos” (PAPADOPOULOS, 1994, p. 47).

Como explicita o Ministro da Educação Nacional, Francisco Leite Pinto, no acima referido Despacho de 21 de outubro de 1960,

Entre as condições acordadas entre o Ministério da Educação Nacional e a OECE, figuram as seguintes:

- a) Existência duma comissão consultiva e centralizadora;
- b) Existência duma entidade nacional responsável, que executará o projecto (a OECE indicou expressamente o Centro de Estudos de Estatística Económica) e designação de uma pessoa que, além do representante permanente do Ministério da Educação Nacional, figurará como Organizador do Projecto (a OECE indicou expressamente o director do Centro);
- c) Participação do Director do Centro e dos Investigadores por ele julgados convenientes, quer nas reuniões internacionais para discussão do projecto português, quer nas relativas a cada um dos países mediterrânicos

O grupo português foi, desta forma, liderado por Carlos Alves Martins, director do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura, fazendo parte do mesmo António José Barata Alves Caetano, António Simões Lopes e Ludovico Lázaro Morgado Cândido, tendo a designação do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura e do seu Director para liderar o projecto ao nível nacional sido feita de acordo com indicação expressa da OECE.

Para levar a cabo esta tarefa, o Secretariado da OECE/OCDE *“elaborou um conjunto sistemático de hipóteses de trabalho e de métodos de previsão que permitissem a ligação do desenvolvimento económico com os objectivos a longo prazo do sistema educativo” (DEBEAUVAIS, 1967, p. 11).* Metodologia que previa a:

- projecção da economia em causa para a época escolhida, nomeadamente no que respeita a valor acrescentado, produtividade média e volume de emprego por ramos de actividade;
- projecção da repartição, por categorias profissionais, do volume de emprego previsto para cada ramo de actividade;
- aplicação às categorias profissionais de uma «tabela» de conversão em qualificações escolares com o objectivo de se obter a população activa da época para que se fazem as estimativas repartida pelos vários níveis educacionais. (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 9)⁴⁹

⁴⁹ A metodologia utilizada pelos grupos de trabalho nacionais envolvidos no PRM é mais tarde objeto de uma avaliação técnica que põe em causa alguns dos aspetos desta mesma metodologia. No relatório preparado por HOLLISTER (1967), este procurava analisar os argumentos que punham em causa os métodos utilizados nos trabalhos do PRM, bem como a possibilidade de alargamento da iniciativa a outros países (CATARINO, 1969), numa lógica de *“transfert de l’experience”* (KRISTENSEN, 1967, p. 7).

Com o afastamento de Francisco Leite Pinto da pasta da educação, em Maio de 1961, o cumprimento das várias etapas do Projecto Regional do Mediterrâneo sofreu alguns atrasos. Com efeito, apenas no final de 1963 e *“talvez a contragosto, o ministro Galvão Telles sente-se na obrigação de apresentar os resultados do Projecto Regional do Mediterrâneo”* (NÓVOA, 2005, p. 119).

Em várias declarações, Galvão Telles foi revelando a sua posição relativamente aos estudos realizados no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo, sublinhando por um lado o seu contributo para a análise da situação do sistema educativo nacional, mas ao mesmo tempo a sua apreensão relativamente ao que o próprio apelida de *“surto de internacionalismo educacional, que tende a subordinar inteiramente, e escravizar a educação à economia, como se a primeira só existira em função da segunda”* (TELLES, 1966, p. 42-43) e a sobrevalorização do *quantitativo* relativamente ao *qualitativo*.

Aliás, é neste contexto e com base nesta linha de pensamento e como contraponto aos estudos mais quantitativos do sistema educativo que Galvão Telles prepara, durante a sua passagem pelo Ministério da Educação Nacional aquilo que ele pretendia que fosse a *“carta magna do ensino, lei básica onde se contenham os grandes princípios orientadores, as ideias-força, onde se dê forma e expressão a um sistema renovado da acção educativa, fiel às grandes constantes do Cristianismo e da Lusitanidade, mas modernizado em função das exigências do presente e das tendências do porvir”* (Comunicação aos órgãos da informação a 2 de abril de 1964, in TELLES, 1966, p. 145).

De facto, como o próprio sublinha, ao Estatuto de Educação Nacional⁵⁰ têm *“de se subordinar, os trabalhos de índole quantitativa em que se traduz o chamado «Projecto Regional do Mediterrâneo»”* (Discurso no primeiro aniversário da posse como Ministro a 4 de dezembro de 1963, in TELLES, 1966, p. 89).

Pese embora esta posição relativamente aos estudos desenvolvidos no âmbito do PRM, a 2 de abril de 1964, o ministro da educação nacional emite um despacho que autoriza a divulgação do segundo relatório⁵¹:

⁵⁰ A preparação do Estatuto de Educação Nacional compreendeu duas fases: a primeira que se destinava à realização de estudos preparatórios, *“um para cada um dos grandes sectores da acção educacional”* (TELLES, 1966, p. 146) e uma segunda que tinha como objetivo a definição de um projeto *“de formulação legislativa, como sistema unitário para cuja construção, se parte dos materiais carreados na primeira, das soluções aí sugeridas, depois de sujeitas a um esforço aglutinante de apreciação e coordenação”* (TELLES, 1966, p. 146). Entre os vários estudos preparatórios do Estatuto de Educação Nacional encontram-se trabalhos de Émile Planchard, sobre *Fundamentos de uma planificação pedagógica em Portugal*; de Henrique Veiga de Macedo, sobre *Ensino Primário*; de Delfim Santos, sobre *Orientação Escolar*; António José Viegas de Lima, sobre *Ensino Particular* ou de António Carlos Proença de Figueiredo, sobre *Reestruturação do Ministério da Educação Nacional* (MEN/GEPAE, 1967a; 1967b; 1967c; MEN, 1969). A Redação final do texto esteve a cargo do próprio ministro não chegando a assumir a forma de uma proposta de lei (GRÁCIO, 1995a).

⁵¹ A pressão surge mesmo de organismos associados à área económica. A 3 de janeiro de 1964 é publicada no Diário de Notícias uma mensagem subscrita por várias corporações associadas à área económica, como Corporação da Indústria, da Pesca e Conservas, dos Transportes e Turismo, do Crédito e Seguros, entre outras. Seguindo a linha de pensamento que subjaz ao empreendimento do PRM, esta mensagem, publicada através do gabinete de divulgação económica, sublinha a necessidade de *“apoiar a educação nacional e a qualificação da mão-de-obra, fundamentais ao desenvolvimento da nossa economia, no âmbito da acelerada marcha de progresso do mundo contemporâneo”*. (in BEJA & SERRA, 2010, p.369)

- a) Autorizo a divulgação do mencionado relatório, que será impresso em português pelo Centro de estudos de estatística económica e em francês e inglês pela OCDE, devendo ser publicados juntamente com ele o presente despacho e a comunicação que faço sobre o assunto, nesta mesma data, aos órgãos de informação.
- b) Determino que o mesmo relatório seja tomado em consideração, sem carácter vinculativo, como estudo preparatório, de apreciável valor que é, quer nos trabalhos de planeamento regional das instalações escolares, a que se deverá proceder em termos a definir, quer nos de planeamento qualitativo da acção educativa, já em curso. (in ALVES MARTINS, 1964, p. v)

Constituindo uma das *“primeiras tentativas que foram feitas de estabelecer planos de educação a partir de estimativas detalhadas das necessidades de mão-de-obra”*; (HOLLISTER, 1967, p. 25), os trabalhos do grupo português do PRM desenvolveram-se ao longo de um período de 3 anos e resultaram na produção de dois relatórios. Um primeiro sob a designação de *Análise da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*, que se tratava de um estudo preliminar, de carácter descritivo da estrutura do ensino no País e um segundo intitulado *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975*, que se propunha dar uma *“contribuição para o estudo das necessidades nacionais de educação até 1975, como estimativa do correspondente encargo financeiro, tendo em atenção a possível evolução demográfica, económica e cultural”* (ALVES MARTINS et al, 1964, p. iii).

Apesar de minimizadas as suas conclusões e propostas pelo ministro da educação nacional, os relatórios reverteram-se de algum valor, pela *“importância e significado da contribuição”* e pela *“valiosa metodologia empregue e a informação apurada”* (GRÁCIO, 1995b, p.474). Como prossegue GRÁCIO (1995b) estes relatórios permitiram fornecer uma imagem *“das clamorosas carências, distorções e atrasos no sistema educativo”* mas ao mesmo tempo *“tornar mais extensa e fundamentada a consciência pública da importância das políticas de ensino numa estratégia de desenvolvimento global”* (p. 474).

Em concreto, os relatórios do PRM identificavam como problemas centrais: *“a) limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória; b) queda das taxas de escolaridade para além deste limite; c) fracas taxas de aproveitamento,”* (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 19).

No que respeita às construções escolares, os relatórios do PRM dão conta da:

- escassez de salas de aula que tem determinado a sua utilização em regime duplo, sobretudo nos principais centros urbanos;
- falta de logradouros de recreio e de instalações sanitárias, a exiguidade das salas e o seu mau estado de conservação são as principais deficiências a apontar aos estabelecimentos existentes;
- o problema do alojamento dos professores nas zonas rurais tem por vezes agravado o das instalações escolares e o da qualidade do ensino; (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 31)

De acordo com os dados referentes ao ano letivo de 1960/1961 tinham sido utilizadas no ensino oficial “7990 salas de aula para um total de 846024 alunos menores em idade escolar” (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 131), o que significava uma lotação média de alunos por sala de cerca de 47 alunos, como se pode verificar no quadro que se segue.

Tabela 1. Lotação média de alunos por sala no ensino primário (oficial)

Anos	Salas utilizadas	Lotação média
1950/51	14398	42
1951/52	14788	43
1952/53	15275	48
1953/54	15480	49
1954/55	15692	49
1955/56	16024	49
1956/57	16422	49
1957/58	16438	49
1958/59	17367	47
1959/60	17478	47
1960/61	17990	47

Fonte: ALVES MARTINS et al, 1963, p.33

Com efeito, apesar do “ritmo razoável” (ALVES MARTINS et al, 1963, p. 30) a que a construção de novos edifícios escolares destinados ao ensino primário estava a ser feita, esta não se revelava suficiente. Como é realçado na Ata da reunião da Câmara Corporativa em que se discute o Projeto de proposta de Lei nº 511, referente à atualização do Plano dos Centenários⁵²,

o aumento da população escolar pelo normal acréscimo da taxa de natalidade e pelo extraordinário fomento da matrícula e da frequência, que foi a consequência imediata das providências tomadas pelo Decreto-Lei nº 38968 (Plano de Educação Popular) de 27 de Outubro de 1952 trouxe como consequência a desatualização do Plano dos Centenários tornado insuficiente para a maior parte dos núcleos o número de salas nele previsto (Acta da Câmara Corporativa nº 85 de 2 de Março de 1960, p. 876).

⁵² A Lei nº 1985 de 17 de dezembro de 1940 (Orçamento Geral do Estado para o ano económico de 1941) prevê no seu artigo 7º “O Governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar, que será denominado «Dos Centenários», e em que serão fixados o número, localização e tipos das escolas a construir para completo apetrechamento do ensino primário, inscrevendo-se no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar em participação com os corpos administrativos ou outras entidades”. Definido pelo Despacho de Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941, o Plano dos Centenários identificava a “necessidade de um plano de construções para escolas primárias” (ponto 1 do referido Despacho). Apelidado desta forma, no seguimento das comemorações do Duplo Centenário da Fundação e da Restauração de Portugal, este plano de escolas primárias, cujo título era “tardio e forçado” (BEJA et al, 1996, p. 14) pois as comemorações haviam terminado no final de 1940, “indica o número de salas de aula necessárias para completar a rede das escolas primárias e estabelece o número e tipo dos edifícios a construir por distritos e concelhos; limita os encargos com a construção, mobiliário e arranjo dos terrenos...; fixa a distribuição das importâncias a despende pelo Estado e pelas autarquias locais no período de realização das obras e regula também a forma de reembolso das quantias adiantadas pelo Estado” (ponto 8 do referido Despacho). A publicação, na forma definitiva do Plano dos centenários viria a ser feita, apenas, a 5 de abril de 1943 no Diário do Governo II Série, pela Comissão de Revisão da Rede Escolar, com o plano da rede escolar e mapa de estimativas (PIMENTA, 2006). Em 1944 dava-se início à I Fase do Plano dos Centenários. No final do ano de 1959, das 6809 escolas previstas construir no âmbito do Plano dos Centenários, ainda estavam por construir 3228 edifícios (DREAlentejo, 2008).

Em jeito de resumo, os autores do relatório do PRM identificavam a situação do número de salas de aula para o ensino primário, na metrópole, da seguinte forma:

- a) na vizinhança dos principais centros urbanos e industriais, onde o crescimento demográfico tem sido ultimamente muito acentuado, a lotação média das salas de aula atinge os mais altos valores (60 alunos, por vezes) e, na sua maioria, as instalações funcionam já em regime duplo não sendo fácil fazer delas utilização mais intensiva;
- b) na maior parte das zonas rurais a lotação média por sala assume valores mais baixos (30 alunos, nas freguesias com menos de 2000 habitantes) que não deixam de reflectir, no entanto, carência de instalações; com efeito, as condições de povoamento determinam a existência de muitos núcleos de crianças – embora de dimensão reduzida – que se encontram a grandes distâncias das escolas primárias mais próximas e que ficam privadas do ensino por falta de instalações. (ALVES MARTINS et al, 1963)

Decorrente desta análise sobre a situação das instalações escolares para o ensino primário e da necessidade de construções escolares futuras, é avançado no segundo relatório do PRM a necessidade:

- a) de ser estabelecido um plano de educação com objectivos claramente definidos para que seja possível atribuírem-se prioridades às despesas mais imediatamente necessárias;
- b) de ser estudada a produtividade de alguns serviços, nomeadamente dos que realizam despesas mais avultadas;
- c) de ser defendida a política da diminuição de certos custos, nomeadamente os de construção (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 8)

Assumindo os autores que *“a experiência do Projecto Regional do Mediterrâneo mostrou de resto ser este último um dos mais importantes ângulos de visão dos sistemas de ensino dos países participantes”* ALVES MARTINS et al, 1964, p.8), é anunciada a nova parceira com a OCDE no âmbito das construções escolares e que estará na origem da criação do Grupo de Trabalho Sobre as Construções Escolares⁵³

a colaboração nesta matéria já foi iniciada: ainda há pouco Portugal aderiu a um projecto da OCDE no sentido de se promover o estudo de possíveis economias na construção escolar (ALVES MARTINS et al, 1964, p. 8)

Considerado como um dos elementos mais importantes que ressaltam dos relatórios nacionais no âmbito do PRM, as construções escolares são assim objeto de um novo projeto da OCDE, o Development and

⁵³ Já Galvão Telles em vários dos seus discursos e comunicações foi fazendo referência à participação de Portugal neste projeto da OCDE dedicado às construções escolares: Em comunicação feita a 12 de dezembro de 1963 sob o tema *Televisão Educativa*, Galvão Telles dizia: *“...os ministérios das Obras Públicas e da Educação Nacional estão neste preciso momento a ultimar as suas diligências conjuntas para a criação de um gabinete de estudos sobre instalações escolares, que terá por fim a investigação e estudo de todos os problemas relacionados com a construção e apetrechamento dos edifícios escolares, em ordem à obtenção das soluções mais adequadas às exigências pedagógicas e, ao mesmo tempo, mais económicas”* (TELLES, 1966, p. 115); retoma este tema em outras ocasiões, como na comunicação de 2 de abril de 1964 relativa à apresentação dos relatórios do *Projecto Regional do Mediterrâneo* e na sessão plenária da Junta Nacional de Educação realizada em 28 de fevereiro de 1966.

Economy in Educational Building (DEEB) ao qual aderem cinco países: Portugal, Espanha, Grécia, Turquia e Jugoslávia⁵⁴ e que procura

encontrar os meios de execução do programa nas condições económicas mais eficazes. Um destes meios consistirá na avaliação das necessidades: confiando essa avaliação a um organismo central; utilizando técnicas de construção que permitiram, noutros países diminuir sensivelmente os custos associados às novas construções; nós esperamos que o projecto da OCDE sobre o desenvolvimento económico das construções escolares (DEEB) conduzirá igualmente a bons resultados nos países mediterrânicos (OCDE, 1965, p. 26).

Este projeto da OCDE tem, assim, como ponto de partida não apenas os estudos empreendidos no âmbito do PRM, mas também, como reconhece a própria organização internacional, as novas abordagens no âmbito dos problemas associados às construções escolares, lançadas num Congresso Internacional promovido pela UNESCO⁵⁵,

Nesse mesmo ano realizou-se em Londres uma Conferência Internacional sobre Construções Escolares sob os auspícios da UNESCO onde se deu atenção a um conjunto de novas abordagens dos problemas das construções escolares. Reconhecendo o valor destas novas abordagens a Organização decidiu explorar como estes podem ser melhor aplicados aos países do PRM, no sentido de utilizar os recursos disponíveis para as construções escolares da forma mais eficaz (OCDE, 1968, p.11)

Ao sublinhar a importância do domínio das construções escolares para a expansão do ensino, o PRM abre, então, espaço a um maior investimento neste domínio (na análise e investigação, mas também no investimento financeiro⁵⁶) e impulsiona o *“romper com as ideias tradicionais”* (OCDE, 1965, p. 27) por intermédio do programa DEEB.

1.2. O Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares

No seguimento dos relatórios produzidos no âmbito do PRM, a OCDE decide, então, empreender em cada um destes países uma análise respeitante à situação das construções escolares, em concreto aos

⁵⁴ Fazem parte do DEEB todos os países integrantes do PRM exceto Itália.

⁵⁵ Em 1962 tem lugar em Londres uma conferência internacional sobre edifícios escolares, promovida pela Comissão Nacional do Reino Unido e pela UNESCO, que propõe, entre outras recomendações, a extensão do programa sobre construções escolares da UNESCO e a criação de um centro internacional, que desse resposta aos países da Europa e América do Norte.

⁵⁶ Se no II Plano de Fomento (1959-1964) a formulação débil (RODRIGUES & LIMA, 1987) das questões sociais, não permite uma tradução na elaboração de políticas específicas; já o Plano Intercalar de Fomento (1965-67) marca um primeiro momento importante com uma “viragem do planeamento às necessidades sociais” (SILVA, 1984, p. 19), sendo que finalmente no III Plano de fomento é consolidada a orientação de que o investimento, nomeadamente ao nível da educação, deve abranger o ensino e investigação como um todo. Importa aqui assinalar, que no 2º contrato assinado com a OCDE o GTSCE irá colaborar na elaboração do III Plano de Fomento: “O Ministério das Obras Públicas, em seu nome e do Ministério da Educação Nacional, firmou o novo contrato que incluía especialmente uma colaboração do GTSCE no estudo dos objectivos educacionais a integrar no III Plano de Fomento, estudo em curso na equipa do PRM (2ª fase) que está funcionando no GEPAE do Ministério da Educação Nacional. Poder-se-á dizer que o 2º contrato se referia à aplicação ao caso concreto do III Plano de Fomento dos estudos empreendidos pelo Grupo no cumprimento do 1º contrato com a OCDE” (GTSCE-RELT-66-8)

aspectos económicos da construção escolar. Esta análise é realizada por uma equipa de dois especialistas, *“constituída por um técnico de construções escolares do Bouwcentrum em Roterdão e um funcionário sénior da administração do Ministério da Educação do Reino Unido, comprometidos temporariamente para esta tarefa específica como consultores da Organização”* (OCDE, 1968, p.11).

Esta missão, realizada em novembro de 1962 e que envolveu a análise de documentos produzidos ao abrigo do PRM, documentos produzidos e facultados pelas autoridades portuguesas; audição de técnicos da JCETS⁵⁷ (Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário) e da DOCEP⁵⁸ (Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias); e visitas a várias escolas no país (Lisboa, Porto, Coimbra, Beira Litoral, Beira Alta, Beira Baixa e Estremadura), tinha como objetivos:

- a. Examinar com detalhe os procedimentos para implementar o programa de construção escolar no ensino primário e secundário;
- b. Dentro do período disponível, estudar os edifícios criados nos últimos anos;
- c. Avaliação geral do ponto de vista financeiro;
- d. Considerar formas em que a OCDE pode colaborar com as autoridades portuguesas para assegurar a maior valorização do investimento nos edifícios escolares (GTSCE-RELT-63-1)⁵⁹

No relatório da missão, os seus signatários (McDowall e Nortenbrook) propunham a criação de um grupo de trabalho que pudesse garantir maior eficácia no trabalho das construções escolares em Portugal para *“analisar os requisitos de escolas primárias e secundárias em Portugal e reexaminar criticamente nesta perspectiva as escalas actuais de provimento das escolas e trabalho externo”*. Este grupo, da responsabilidade de dois ministérios (MOP e MEN) deveria *“ser composto por representantes das artes ... arquitectos, pedagogos, engenheiros, economistas da construção e administradores ... ligado ao gabinete do primeiro-ministro, ... responsável pela coordenação geral do planeamento económico”* (GTSCE-RELT-63-1)⁶⁰. Esta ideia é já adiantada, como referem os próprios autores do relatório por Eng^o Artur Macedo Gonçalves⁶¹, no relatório de estágio realizado em Inglaterra em 1961, onde reconhece que,

seria vantajoso o estudo e investigação de novos processos de construir escolas primárias ainda que tal labor incidisse sobre edifícios do tipo “standard”. Para o efeito deveriam ser construídas algumas escolas-piloto. É nosso parecer que, sem agravamentos dos custos se

⁵⁷ O decreto-lei nº 24337 de 10 de agosto de 1934 determina a nova denominação da Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário, passando a designar-se como Junta para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS). À JCETS competia *“orientar e dirigir as construções que o governo mande executar para instalação de liceus, residências de estudantes e escolas técnicas elementares”* (Artigo 2º, alínea a).

⁵⁸ Caba à Direcção-Geral dos edifícios e monumentos nacionais através da Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias, ao abrigo da Lei nº 2107 de 5 de Abril de 1961, *“1º Promover a construção nos terrenos para o efeito adquiridos, ou por empreitada ou por outra forma mais adequada às circunstâncias e de acordo com os projectos-tipo aprovados pelo governo, das escolas primárias abrangidas por esta lei; 2º Promover nos mesmos termos, a construção das cantinas escolares, satisfeitas as condições estabelecidas na legislação especial aplicável”* (Base VII).

⁵⁹ Ver inventário corpus documental anexo 1

⁶⁰ Ver inventário corpus documental anexo 1

⁶¹ Estágio realizado em 1961, como bolseiro do Instituto de Alta Cultura com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. GONÇALVES, Artur Eduardo de Macedo (1961) *Construções escolares para o ensino primário. Relatório de um estágio em Inglaterra*.

poderiam obter melhores soluções quer sob o ponto de vista construtivo, quer funcional. Seria útil que estes estudos se estendessem ao desenho e construção do mobiliário, visando dar-lhe maior leveza, maior utilidade e, possivelmente, tornando-o mais económico (GTSCE-RELT-61-1)⁶²

No seguimento deste relatório realizado pelos conselheiros da OCDE iniciou-se uma troca de correspondência entre os vários organismos relacionados com as construções escolares em Portugal e entre estes e a OCDE. Esta troca de correspondência centra-se em duas questões fundamentais para as autoridades portuguesas, a localização deste grupo de estudo sobre as construções escolares; e a sua composição. A discussão em torno da dependência do grupo de trabalho e da sua composição prolonga-se até final de 1963, altura em que é assinado um contrato entre com a OCDE de adesão ao programa DEEB e que mais tarde dará origem à criação do Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares.

Esta discussão em torno da localização do grupo de trabalho sobre as construções escolares é realizada, neste período, não só entre os dois ministérios responsáveis pelas construções escolares,

Se é incondicional o nosso acordo ao papel e composição preconizado, pensa-se que a localização proposta pela OCDE, no plano da presidência do conselho, não se afigura a mais conveniente.

O MOP pelo papel que lhe cabe na construção em geral e em especial pela forma como, em ligação com os outros ministérios, edifica as obras que lhe são destinadas, poderá enquadrar com vantagem o referido grupo de trabalho.

Em face das referências ao MOP e em particular a esta Junta, contidas no relatório que agora se aprecia, a localização assim estabelecida não parece contrária aos desígnios da OCDE.

Afigura-se então perfeitamente resolúvel o problema proposto pela OCDE dentro da actual estrutura da Junta, organismo que além do lugar que ocupa na construção escolar possui já uma efectiva e directa ligação com o MEN (GTSCE-COR-63-2)⁶³

A referida missão, no seu relatório, propunha efectivamente que se constituísse um grupo de trabalho destinado a estudar os aludidos problemas respeitantes às construções escolares. Era sua opinião que esse grupo deveria integrar-se na presidência do conselho por as respectivas funções interessarem em igual medida a dois ministérios, o MEN e o MOP. Este último propõe que o grupo funcione no seu âmbito, embora dele façam parte também representantes do MEN. É uma solução possível, como seria possível a solução inversa de o grupo funcionar no MEN, com representantes do MOP (GTSCE-COR-63-3)⁶⁴

⁶² Ver inventário *corpus documental* anexo 1

⁶³ Carta enviada pelo presidente da JCETS a 25 de março de 1963 e dirigida ao ministro das obras públicas. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

⁶⁴ Carta enviada por MEN ao MOP a 26 de julho de 1963, em resposta a carta enviada por Francisco Mello d'Aguiar sobre gabinete de estudos das instalações escolares e regulamento provisório deste gabinete. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

mas também dentro da estrutura do Ministério das Obras Públicas.

Conquanto, de momento, nada esteja concretizado sobre a constituição e funcionamento desse grupo e, portanto, se desconheça a viabilidade de, com ou sem a participação daquele organismo internacional, ele ser incumbido do estudo das construções para os ensinos primário e secundário, julga-se não ser incompatível nem prematura admitir-se a imediata constituição de um núcleo de estudos privativo da DOCEP, até porque os elementos por este reunidos, após a sua constituição, muito podem contribuir para o abreviamento da procura das novas soluções (GTSCE-COR-63-4)⁶⁵

Na parte final comenta-se a ideia da criação de um grupo de trabalho, sugerindo-se hipótese que se afigura mais aconselhável e que seria, nas suas linhas gerais, a organização dum especial sector de estudos, dentro da organização da Junta, com um papel de investigação dos problemas relacionados com as instalações do ensino primário e secundário (GTSCE-COR-63-2)⁶⁶

Num aspeto a opinião dos dois ministérios com responsabilidade ao nível das construções escolares era concordante, que o grupo de estudos deveria estar sediado num dos dois ministérios e não junto da presidência do conselho, como era sugerido pela OCDE. O Presidente da JCETS sublinhava mesmo que

Contrariamente, porém, à hipótese admitida pela missão de a sua instalação ser feita no plano da presidência do conselho, julga-se mais conveniente a sua localização no MOP, o qual, pelas suas características dentro da administração pública, melhor enquadrarão organismo em causa (GTSCE-COR-63-5)⁶⁷

Adoptem-se uma ou outra destas duas soluções (MOP ou MEN), parece que as ligações entre o grupo e os dois ministérios deverão estabelecer-se nos seguintes termos:

- a. Administrativamente, dependerá, de forma exclusiva, do ministério em que estiver integrado; (GTSCE-COR-63-3)

Na perspetiva destes dois ministérios, nomeadamente do MOP, a independência requerida pela OCDE para o funcionamento deste grupo não seria colocada em causa pelo fato de este se encontrar sediado num destes ministérios.

Como se concluiu que a formação dum grupo de estudos e de investigação é considerado de incontestável vantagem para o prosseguimento das realizações da Junta, foi-se conduzido a pensar na sua criação à luz das possibilidades e constituição deste organismo, o que não

⁶⁵ Carta enviada por Eng.º delegado da DOCEP a Eng.º diretor-geral dos edifícios e monumentos nacionais, a 8 de abril de 1963, propondo criação e composição de um núcleo no seio da DOCEP. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

⁶⁶ Carta enviada pelo presidente da JCETS a 25 de março de 1963 e dirigida ao ministro das obras públicas. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

⁶⁷ Carta enviada por José Maria Avillez, do MOP para Presidente da comissão Técnica de cooperação económica, a 19 de abril de 1963. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

quer dizer que não se tivesse como preocupação dominante dotar o grupo da necessária independência compatível com os objectivos a atingir (GTSCE-COR-63-2)

Finalmente, em novembro de 1963 é realizada em Portugal uma visita da delegação da OCDE, composta por M. Vincent, chefe da secção administrativa da direcção dos assuntos científicos da OCDE, Liz Gibson, secretária da mesma direcção e Guy Oddie, arquiteto consultor da OCDE e funcionário do ministério da educação do Reino Unido com o fim de

Em primeiro lugar, tratar de questões relacionadas com o contrato:

- a. Designação do organismo governamental responsável (tendo em conta a vossa carta de 26 de abril, este organismo deve ser o MOP);
 - b. Definir grandes linhas de um programa de trabalho concordado pelas duas partes;
- Criação/implementação de um grupo de trabalho e de desenvolvimento: a sua estrutura; selecção dos seus membros; escalonamento do reembolso; modalidade de funcionamento (tempo parcial e tempo total);

Em segundo lugar, permitir ao nosso consultor familiarizar-se com os problemas da construção escolar em Portugal e de estabelecer um primeiro contacto com os técnicos portugueses. (GTSCE-COR-63-6)⁶⁸

O primeiro contrato com a OCDE é assinado, assim, a 31 de dezembro de 1963, onde são definidas as condições de participação no *“projecto especial relativo ao desenvolvimento e economia das construções escolares nos países do sul da Europa”* (GTSCE-DESP-63-1)⁶⁹. A 15 de Fevereiro de 1964 é criado o Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares⁷⁰, dedicado *“ao estudo da planificação e do desenvolvimento da construção escolar, encarado sob a mais estrita economia”* e que tinha como objetivos

- Estudo das normas para os locais, tanto em termos de espaço como de habitabilidade;
- Determinação dos custos limites correspondentes à aplicação das normas referenciadas para cada um dos tipos de construção escolar visada. Tendente a ilustrar a investigação feita e a possibilitar a verificação do acerto destes aspetos elaborar-se-ão projectos-piloto;

⁶⁸ Carta de Alexander King (Diretor da Direcção dos Assuntos Científicos da OCDE) para comissão técnica económica externa sobre visita de delegação da OCDE de 25 de setembro de 1963. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁶⁹ Despacho-conjunto do MOP e MEN datado de 6 de dezembro de 1963, sobre projeto de acordo entre governo português e OCDE no que respeita ao projeto especial relativo ao desenvolvimento e economia da construção escolar nos países do sul da Europa. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁷⁰ Entre 31 de dezembro de 1963, altura em que é assinado o 1º contrato com a OCDE, e 15 de fevereiro de 1964, data de criação do Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares, os trabalhos no âmbito do DEEB são realizados por um gabinete de estudos sobre instalações escolares, sob a responsabilidade da JCETS, encarregue do contato com a comissão técnica de cooperação económica externa, sobre os assuntos referentes ao projeto.

- Análise da estrutura administrativa dos departamentos que presentemente têm a seu cargo a construção escolar com vista a garantir o eficiente uso das normas e custos limites, para a melhor rentabilidade dos investimentos que lhes são distribuídos (GTSCE-RELT-65-1)⁷¹

Enquadrado na 2ª fase do PRM⁷² o GTSCE seguia a mesma metodologia adotada para todos as equipas do programa DEEB, que compreendia três fases: *“Inquérito da situação existente, análise dos resultados e formulação de propostas”* (OCDE, 1968, p. 15). Desta forma, e com uma equipa dirigida por Victor Quadros Martins⁷³ com carácter multidisciplinar⁷⁴ onde colaboravam profissionais de diferentes áreas⁷⁵, como definido no contrato assinado com este organismo internacional⁷⁶, o desenvolvimento dos trabalhos do GTSCE decorreu até finais de Junho de 1966⁷⁷ e focou-se nas três grandes áreas de intervenção acima indicadas.

Uma das missões do GTSCE dizia respeito ao estabelecimento, *“para cada um dos tipos de edifício escolar, de normas de área e de estabilidade ajustadas, por um lado às exigências dos conceitos e estruturas pedagógicas mais actualizadas e, por outro lado, compatíveis com os investimentos*

⁷¹ Projeto de relatório do trabalho realizado pelo GTSCE durante o período do 1º contrato. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁷² Num documento datado de 26 de maio de 1965 é apresentada a programação geral dos trabalhos da equipa portuguesa para esta 2ª fase do PRM, sendo esta integrada no recentemente criado GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa) e sendo um dos seus membros de direcção nomeado como *organizador* do projeto. São identificados, igualmente, neste documento os temas de trabalho (com especial relevo para a regionalização da planificação escolar) e os objetivos gerais para esta 2ª fase que compreendiam *“a) revisão dos moldes, gerais e específicos, em que assenta o sistema educacional português; b) elaboração de planos de acção visando determinados objectivos de ordem quantitativa; c) criação de infraestruturas que garantem as indispensáveis condições de continuidade na preparação e execução do planeamento”* (GTSCE-DC-INT-65-1). Resultante da *“cessação da contribuição financeira especial dos EUA e o desinteresse progressivo da OCDE na condução de programas operacionais”* (TEODORO, 2001, p. 225) esta 2ª fase do PRM que tinha o *“objectivo assumido de transformar os planos de desenvolvimento a longo prazo em programas operacionais de médio e curto”* não foi concretizada da forma como estava prevista. Apenas os trabalhos realizados no âmbito do DEEB (cuja equipa nacional era o GTSCE) em colaboração com o GEPAE, nomeadamente a Carta Escolar de Portugal Metropolitano, foram desenvolvidos. Foi diretor da 2ª fase do PRM José Manuel Prostes da Fonseca *“eu estive com o PRM, com a 2ª fase, fui o diretor da 2ª fase; a 1ª fase foi o Alves Martins, depois a 2ª fase fui eu o diretor do projeto”* (PF, p. 5, 11-3). Ver protocolo da entrevista a José Manuel Prostes da Fonseca no anexo 3.

⁷³ Engenheiro de 1ª classe da JCETS.

⁷⁴ Em várias publicações da OCDE no âmbito do programa DEEB é sublinhada a importância da existência de uma equipa multidisciplinar: *“Não é demais insistir no facto de que nenhuma solução real pode ser encontrada através do trabalho isolado de arquitetos ou engenheiros. O contributo dos pedagogos e dos educadores é indispensável, assim como daqueles que estão encarregues de definir a política de ensino e os que têm de resolver os problemas quotidianos neste domínio”* (ODDIE, 1966, p. 18). Ideia já veiculada em 1959, na Carta das Construções Escolares, publicada pela UIA (União Internacional dos Arquitetos) que referia no seu artigo 4º *“Deve permitir, tendo em vista as necessidades pedagógicas, a colaboração dos educadores e arquitetos”* (in Binário, nº 77, Fevereiro de 1965).

⁷⁵ Arquitetos: Maria do Carmo Matos, arquiteta de 3ª classe da JCETS; Augusto Artur Pereira Brandão, arquiteto de 2ª classe da JCETS e José Costa Silva, arquiteto 1ª classe da JCETS; Engenheiros: José João Colen Marques da Silva, engenheiro 3ª classe da JCETS; Artur Eduardo Macedo Gonçalves, engenheiro 2ª classe, chefe de secção de Lisboa da DOCEP; José Elísio Nascimento dos Santos, engenheiro 2ª classe da DOCEP; Pedagogos: Manuel Francisco Alambre dos Santos, chefe da 1ª repartição da Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional do MEN (no período do 2º contrato, representante do GEPAE); Pedro Campos Tavares, professor efetivo do Liceu Camões e António Henriques, diretor da Escola Técnica Elementar Eugénio dos Santos e professor metodólogo do ensino técnico. Colaboravam, ainda, na qualidade de peritos Artur Lopes Sequeira, chefe de secção da repartição pedagógica da Direcção-Geral do Ensino Primário (MEN) e Manuel João Meneses de Moraes, professor de Educação Física da Escola Técnica Elementar Manuel da Maia; desenhador, medidor e membros de secretariado.

⁷⁶ Como sublinhado pela própria organização internacional, *“A organização procurou assegurar que cada equipa nacional fosse composta por um equilíbrio de todos (ou quase todos) os especialistas relacionados com a efetiva execução do programa de construções escolares, a saber, educadores e pedagogos, arquitetos, engenheiros e/ou especialistas em custos de construção, sendo que nalguns casos, um economista também podia ser associado à equipa.”* (OCDE, 1968, p. 13)

⁷⁷ Foram celebrados com a OCDE, no âmbito do programa DEEB, dois contratos: um primeiro entre 31 de dezembro de 1963 e 31 de dezembro de 1965 e um segundo entre 1 de janeiro de 1966 e 30 de junho de 1966.

*reservados à construção escolar*⁷⁸ (GTSCE-DESP-71-1). Com efeito, a produção de normas que atendessem aos aspetos qualitativos e quantitativos e que se preocupassem com a eficácia na utilização dos recursos e com a redução dos custos, constituía um dos objetivos primordiais do programa DEEB, pelo que o GTSCE dedicou a esta tarefa uma parte substancial do seu tempo⁷⁹. Na perspetiva do organismo internacional (OCDE) que coordenava e liderava o programa, só através do estudo e definição das normas seria possível analisar as implicações financeiras associadas às construções escolares e o seu modo de implementação, considerando-os mesmo os três tópicos fundamentais do projeto.

...o primeiro tópico principal é o das Normas. Apenas quando as normas tiverem sido estudadas é possível considerar as implicações financeiras para as cumprir. Estas dependem não só do custo por unidade, seja qual for a unidade – uma escolar, uma classe ou um aluno – mas também do número de unidades necessárias para o programa de expansão nacional. Assim o segundo tópico principal diz respeito aos Custos. Para saber o tamanho do cheque a passar, ou mesmo para saber quais os meios financeiros necessários, para assegurar que o dinheiro é convertido no tipo certo de edifícios, no momento certo e na localização certa. Por isso o terceiro tópico principal cobre os problemas da implementação. (OCDE, 1968, p. 21)

É neste último aspeto, da implementação e da forma como são geridas as construções escolares em Portugal que se centra outra das missões do GTSCE e que estará na origem de uma reforma administrativa neste domínio no início da década de 70. Com o intuito de apresentar sugestões detalhadas para a reorganização da estrutura administrativa portuguesa responsável pela construção escolar, o GTSCE reconhecia, num parecer emitido em janeiro de 1966, a estrutura administrativa existente⁸⁰ como *“incapaz de alcançar os objectivos apontados”* e que revelava, ao nível do MOP:

- a) Descoordenação de esforços;
- b) Repetição de trabalho, uma vez que muitos são os problemas comuns que, na orgânica actual, devem ser resolvidos um a um em cada departamento;
- c) Não existência de representantes dos utentes – MEN – quer ao nível administrativo (exceptua-se a JCETS), quer a nível técnico;

⁷⁸ Até ao momento do início dos trabalhos do GTSCE, não existiam normas oficialmente aprovadas para a construção de escolas primárias, com exceção das que se referiam às áreas dos terrenos e critérios de proximidade de escolas, definidas pela Portaria 15 760 de 9 de março de 1956 e Decreto-Lei nº 37 575 de 8 de outubro de 1949 (GTSCE-DESP-71-1).

⁷⁹ Uma primeira versão das normas de construções de escolas primárias, publicada no relatório de trabalho referente ao 1º contrato com a OCDE, é objeto de parecer do Conselho Superior de Obras Públicas (Parecer nº 3526 de 12 de março de 1968). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁸⁰ Na altura do desenvolvimento dos trabalhos do GTSCE, regia as construções escolares ao nível do ensino primário, a Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961, que definia o plano de execução das construções para o continente e ilhas subjacentes. Neste diploma são definidos os modos de financiamento e execução do plano de construções escolares, bem como os procedimentos relacionados com o aproveitamento e conservação dos edifícios já existentes.

d) Dificuldade, para não dizer impossibilidade, de repartir, do modo mais conveniente, entre os diversos ramos de construção escolar, os recursos que o Governo pode pôr à disposição deste sector. (GTSCE-DC-INT-66-1)⁸¹

e ao nível do MEN

- a) Dificuldade de visão do problema da construção escolar no seu todo;
- b) Dificuldade de coordenação entre vários departamentos do MEN e vários do MOP;
- c) Actividades essencialmente técnicas (elaboração de programas de espaços, elaboração de normas, projectos, etc...) confiados a departamentos onde estes não se adaptam;
- d) Dificuldade de “canalização” das ideias pedagógicas para os projectistas, pela não existência de contactos formais entre os departamentos a que estas tarefas estão confiadas;
- e) Não fornecimento aos projectistas de elementos sobre o funcionamento dos edifícios, que assim por não observação destes, não podem corrigir nos futuros as deficiências verificadas nos anteriores. (GTSCE-DC-INT-66-1)

É perante esta análise da estrutura administrativa existente, que o GTSCE propõe a criação de um organismo, no seio do MOP constituído por:

- a) uma Junta, com representantes do MOP, MEN e MF e dos representantes de outros ministérios ou de organizações privadas ligadas à educação;
- b) um executivo, constituído por representantes do MOP;
- c) um corpo técnico, com predominância do MOP, onde trabalharão, em regime de comissão de serviço, técnicos do MEN

Esta estrutura, que tomará forma com a criação em 1969 da Direção-Geral das Construções Escolares⁸², seguia recomendações da OCDE e da equipa coordenadora do DEEB que propunha, concretamente,

a necessidade de tomar medidas no sentido da coordenação entre os dois sectores, se não se pretende duplicar o trabalho realizado por cada sector (OCDE, 1968, p. 73)

Este estudo permitiu fazer emergir a existência de relações e de correlações, que não tínhamos percebido até ao momento, dos aspetos diversos e numerosos da expansão escolar, desde a estratégia da programação financeira às das tarefas diárias realizadas pelos professores e seus alunos. Não há dúvida que estes aspetos não podem ser tratados de forma isolada. Por isso, a repartição de responsabilidades entre órgãos institucionais, tal como existe na prática, encoraja e impõe este isolamento...

⁸¹ Documento *Notas para a elaboração de reformas administrativas*, do GTSCE de 6 de janeiro de 1966. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁸² O Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969 cria a Direção-Geral das Construções Escolares (DGCE), para a qual transitam as funções assumidas até ao momento pela JCETS, a Comissão Administrativa das Novas Instalações Universitárias, a Comissão administrativa do Plano de Obras da Cidade Universitária de Coimbra e DOCEP.

O sucesso, neste caso, pode depender, não só de uma alteração das funções repartidas pelos diferentes órgãos institucionais, mas também pela criação de órgãos inteiramente novos (ODDIE, 1966, p. 157-158)

1.3. O Projeto-piloto da Escola primária de Mem-Martins

“Os edifícios lembram a história da sua criação. Os traços dos vários corações e mãos são preservados de uma forma subtil e são inteligíveis para terceiros” (Hübner, 2005 citado por BURKE, 2007, p. 369)

Nos termos dos contratos celebrados com a OCDE, competia ainda ao GTSCE a planificação e elaboração de projetos-piloto para uma escola do ensino primário elementar⁸³ e outra para o ensino secundário, que decorressem das normas gerais definidas e que permitissem uma concretização dessas mesmas normas. Sendo um objetivo comum a todas as equipas nacionais do programa DEEB, Portugal foi o único país a concretizar, através da construção de uma escola-piloto para o ensino primário⁸⁴, a aplicação do projeto apresentado.

Todas as equipas (exceto a Turquia, cujas circunstâncias eram diferentes) foram convidadas a preparar projetos e desenhos detalhados para uma escola piloto, que validasse as propostas da equipa nacional e que permitisse dotá-las de experiência a partir da qual pudessem ser feitos avanços neste domínio. Importa sublinhar que Portugal construiu efetivamente a sua escola-piloto (OCDE, 1968, p. 18-19)

O projeto-piloto de escola primária, edificada em Mem Martins integrava, assim, o conjunto de estudos realizados pelo grupo de trabalho e constituía *“um projecto experimental, resultante de uma análise crítica das necessidades e funções de um edifício...em que determinadas inovações e soluções são concretizadas para que, uma vez o edifício construído e em funcionamento, se possa concluir do comportamento das soluções adoptadas”* (GTSCE-RELT-66-7)⁸⁵.

⁸³ No período em que nos estamos a referir o ensino primário abrangia dois ciclos: ciclo elementar (4 classes) e o ciclo complementar (2 classes).

⁸⁴ Apesar de ter sido elaborado e proposto um projeto-piloto para uma escola do ensino secundário (preparatório), que seria localizada em Mafra, este nunca foi concretizado. O projeto que previa uma escola para 700 a 800 alunos, ficou *“perdido”* na discussão em torno da separação de sexos e da adaptação do edifício a esta condição (GTSCE-RELT-66-3; GTSCE-RELT-66-4; GTSCE-RELT-65-12. Ver inventário *corpus documental* anexo 1). Esta discussão foi de tal forma relevante que numa informação enviada ao MEN, em junho de 1966, referente ao projeto-piloto de Mafra, sublinhava-se *“a coeducação, enquanto conceito orientador pedagógico, não se define tanto por oposição a mera separação de sexos e, implica a seguinte temática, aparentemente contraditória, quando vista de uma perspectiva de naturalismo positivista: coeducação pode incluir tanto o convívio lado a lado, como um certo distanciamento que não é isolacionismo, muro de preconceitos deformadores...”* (in BEJA & SERRA, 2010, p. 391)

⁸⁵ Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Concebida sob a orientação do consultor do programa DEEB Guy Oddie, a escola de Mem-Martins, segue um dos projetos-piloto apresentados⁸⁶ no desenvolvimento dos trabalhos da equipa do GTSCE, da autoria da arquiteta Maria do Carmo Matos que mais tarde será também a arquiteta responsável pelo projeto das escolas de área aberta. Este projeto procurava dar resposta ao novo programa para o ensino primário, definido pelo Decreto-Lei nº 42994 de 28 de maio de 1960⁸⁷, e definia como princípios orientadores:

- A sala de aula é um espaço para múltiplos fins, em que o seu apetrechamento deve permitir diferentes tipos de organização de ensino e tarefas (trabalhos de grupo). Esse espaço terá que permitir a execução de trabalhos manuais, assim, há que projectar um espaço interligado para esse fim.(...).
- Um espaço para actividades de conjunto em que múltiplas tarefas se podem exercer, tais como educação física, dramatizações, assim como actividades sociais e de comunidade – um espaço polivalente.
- um arranjo exterior do terreno onde actividades práticas se possam realizar, jardinagens, horticultura, exercício físico, aulas de observação, etc. (GTSCE-RELT-66-7)

Concebida para albergar um total de 160 alunos, divididos por 4 salas de aula (40 alunos por turma)⁸⁸, a escola-piloto de Mem Martins apresentava como características inovadoras:

- uma *“concepção radial de espaços escolares”* (BEJA & SERRA, 2010, p.42), que permitia uma interligação de todo o interior;
- a existência de uma *sala polivalente*, que se tornaria, segundo os autores do projeto, o *“verdadeiro centro social da escola”* (GTSCE-RELT-66-7). Este espaço consistia numa zona de atividades múltiplas que permitia ter valências de refeitório, recanto de leitura e *“sala de encontro”*, onde se poderiam realizar festas escolares e reuniões para toda a escola ou comunidade local.
- uma *concepção de sala de aula* como um espaço onde o *“professor actua por entre os seus alunos reunidos em grupos, dispostos sem formalismos”* (GTSCE-RELT-66-7) com um mobiliário móvel que obedecia a condições de leveza e mobilidade e adaptado à estatura dos alunos⁸⁹.

⁸⁶ A este propósito no relatório mensal dos trabalhos desenvolvidos pelo GTSCE de Dezembro de 1964, é feita referência à apresentação de dois projetos e à seleção de um destes projetos *“As duas soluções escolhidas foram gradualmente trabalhadas. A primeira solução foi especialmente estudada na medida em que percebemos que era a mais bem sucedida na resposta às questões pedagógicas.”* (GTSCE-RELT-64-10)

⁸⁷ De acordo com BEJA & SERRA (2010) *“a remodelação de programas de 1960 foi mínima. Feita a medo. Ainda assim contemplava a participação mais activa dos alunos na compreensão e retenção dos conhecimentos. Além disso, dava orientações para que as actividades escolares valorizassem os aspectos práticos e a componente lúdica”.* (p.79)

⁸⁸ Baixava-se o número de alunos por turma de 48 para 40 alunos por turma

⁸⁹ Para o efeito, o GTSCE procedeu a um inquérito de mensuração de crianças de escolas no concelho de Sintra com o fim de estabelecer as medidas apropriadas para o mobiliário a utilizar na Escola-piloto. O projeto de mobiliário escolar, mesas e cadeiras, procurou atender a fatores como: *“ser durável e de fácil conservação; satisfazer, com conforto, a postura correcta dos alunos; ser leve por forma a permitir o fácil manejo pelos seus utentes; ser funcionalmente polivalente, isto é, adaptar-se facilmente às diferentes tarefas a executar pelos alunos”* (Relatório do 1º Contrato do GTSCE - GTSCE-RELT-66-7).

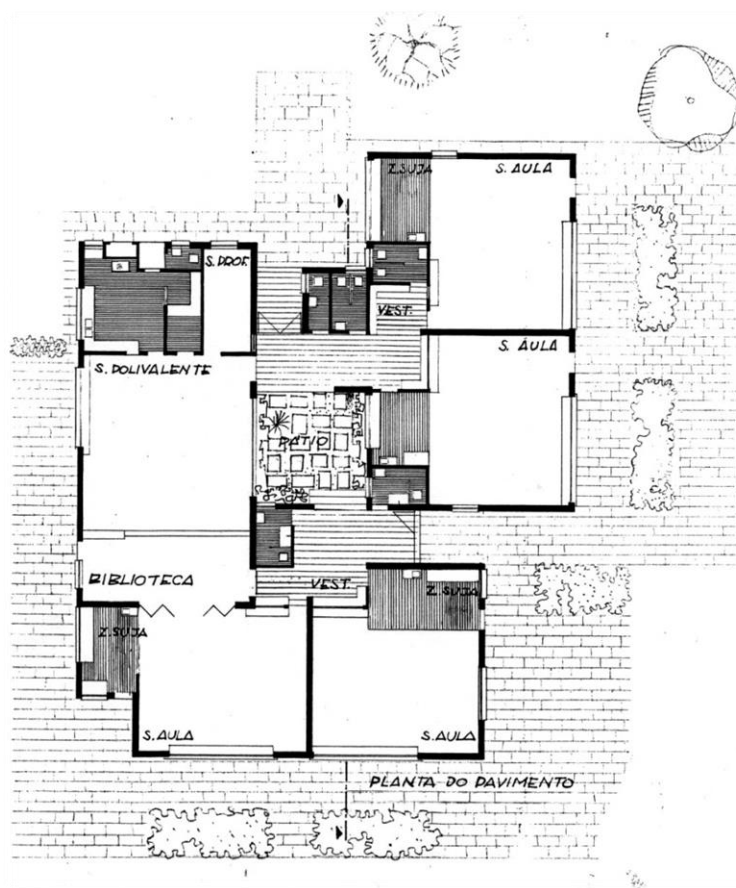


Figura 1. Planta Geral da Escola Piloto de Mem Martins. Fonte: (GTSCE-RELT-65-1)

A construção da escola-piloto de Mem Martins é finalizada em Outubro de 1966, entrando em funcionamento no ano letivo 1967-1968 por despacho ministerial de 3 de Agosto de 1967 e enquadrada num novo diploma legal que prevê e regulamenta a realização de experiências pedagógicas (Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de março de 1967).

Ultimada a construção e o respectivo apetrechamento, cumpre estabelecer as regras necessárias ao funcionamento da referida escola-piloto, dentro da orientação geral expressa no Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de Março de 1967, sobre experiências pedagógicas.

Nestes termos determino:

1. (...)
2. Esse estabelecimento funcionará, durante o prazo de 8 anos, como escola-piloto, em conformidade com o disposto no artigo 4º, nº 1, do Decreto-Lei nº 47587 de 10 de Março de 1967⁹⁰;
3. A escola piloto de Mem Martins deve realizar os objectivos próprios da escolaridade primária e, além disso, funcionar como centro de educação social, com activa participação dos pais dos alunos (...);

⁹⁰ Artigo 4º, nº 1 do Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de março de 1967: "As escolas-piloto são criadas nos termos aplicáveis aos estabelecimentos do mesmo grau pertencentes à rede escolar, devendo-se no acto da criação fixar-se o prazo do seu funcionamento"

4. (...)
5. Os professores serão nomeados independentemente de concurso, nos termos do artigo 4º, nº 3, do citado Decreto-Lei nº 47 587⁹¹; (...) (DGEECS-DESP-67-1)⁹²

No que ao processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal interessa, a escola-piloto de Mem Martins funciona como um “ensaio”. Um “ensaio” onde se procura, pela primeira vez traduzir nas construções escolares ao nível do ensino primário, princípios pedagógicos como os que Augusto Pereira BRANDÃO sublinha num texto publicado em 1965 na *Binário*:

Procura-se incentivar a pesquisa, procuram-se desenvolver métodos de carácter mais indutivo do que dedutivo, procura-se dar a conhecer o universo passando do concreto para o abstracto, ao mesmo tempo que se põem em causa, afirmando-se cada vez mais, as bases do ensino activo.

Não mais se pretende que a criança fique parada, receptáculo dos ditames do Mestre, senão que ela descobrirá o seu mundo encaminhada pela experiência, não sentida muitas vezes, do professor. O ser individual fortalece-se, nos trabalhos de equipe. Deixa pois de ser uma introspecção pessoal para se sentir elemento positivo em programas de pesquisa em grupo. (BRANDÃO, 1965, p. 484)

Um “ensaio” onde se procura traduzir através da construção de um edifício, os princípios enunciados nas normas gerais e limites de custo estudados e definidos pelo GTSCE.

um dos aspectos importantes deste projecto está na sua relação com o estabelecimento de normas gerais(...) Também na tarefa de estabelecer limites de custo para as edificações escolares, sobressai a importância dos «projectos-piloto». Com efeito, só pela concretização das normas em «projectos-piloto» é possível determinar, dum modo realista, os encargos económicos que a obediência a eles acarreta (GTSCE-RELT-66-7).

Um “ensaio” no que respeita à introdução de modelos arquitetónicos de área aberta em Portugal. Com efeito, após o *terminus* do 2º contrato com a OCDE no âmbito do DEEB, alguns dos elementos do GTSCE “insistiram em dar continuidade ao trabalho desenvolvido” (BEJA & SERRA, 2010, p. 65), projetando aqueles que viriam a ser, efetivamente, os primeiros edifícios para escolas primárias de área aberta em Portugal⁹³.

⁹¹ Artigo 4º, nº 3 do Decreto-Lei nº 47 587 de 10 de março de 1967: “No caso de escolas-piloto do ensino primário ou secundário, as nomeações para cargos docentes que se fizerem, durante os primeiros dois terços do prazo referido no nº 1, poderão realizar-se independentemente de concurso, de entre os professores com um mínimo de 14 valores de diploma ou de Exame de Estado e de cinco anos de serviço bem qualificado”

⁹² Ver inventário *corpus documental* anexo 1

⁹³ Estes primeiros projetos de escolas de área aberta foram projetados por Maria do Carmo Matos e Eng.º Quadros Martins no contexto do Gabinete de Projetos privado com o qual colaboravam. Tratou-se de 4 projetos especiais, enquadrados no número de salas previstas na rede em vigor, segundo a Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961: Escola de Santo António dos Cavaleiros (23 salas de aulas – 920 alunos); Escola da Moita (12 salas de aulas); Escola da Baixa da Banheira (16 salas de aulas) e Escola de Abrantes (8 salas de aulas).

Como realçam BEJA & SERRA (2010) e como é visível na figura 2,

O trabalho de concepção arquitectónica traduziu a continuidade do que fora estudado para a escola de Mem Martins.

Assim, os espaços escolares agrupados por núcleos distribuíam-se em torno de uma zona ou sala polivalente.

Os núcleos fundamentais compreendiam os espaços de aula (com zonas mais formais e zonas de trabalho) instalações sanitárias e entradas. Interiormente não se levantariam paredes, separando as áreas de circulação das áreas de ensino. (...)

Além dos núcleos fundamentais haveria um outro incluindo a cozinha e dependências anexas, sala de professores e gabinete do director da escola.

Previam-se, entre os vários núcleos, áreas pavimentadas e descobertas. Seriam um prolongamento do interior, permitindo actividades escolares ao ar livre.

Em todo o estudo, atendeu-se a uma base modular que permitiu normalizar elementos construtivos, simplificando a construção com benefícios para custos e prazos da obra. (p. 66)

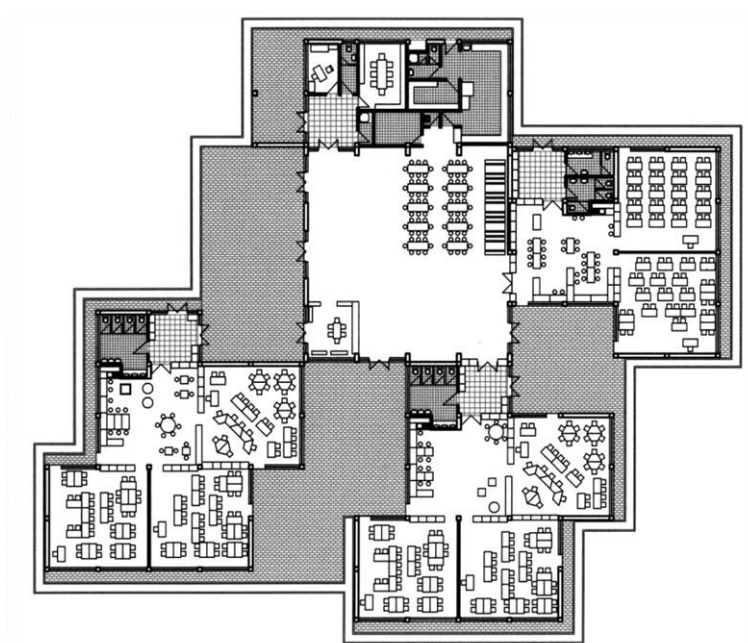


Figura 2. Planta Geral da Escola Primária da Moita. Arquivo DGCE

É interessante salientar que são estes dois últimos aspetos, relativos aos custos e prazos de construção das escolas e à possibilidade de construção modular e de soluções que permitissem futuras ampliações, que vão presidir, mais tarde, ao trabalho da equipa do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, como iremos ver na fase que se segue

ela tinha uma limitação no P3, que era não fazer uma escola mais cara que a do Plano dos Centenários. Era uma limitação. (Entrevista Graça Fernandes, p.6, l 35-36)

A rapidez requerida, a exiguidade das verbas para o projecto, assim como o insuficiente número de técnicos de que, neste momento, o País dispõe, não permitem que se encare a hipótese de que, para cada edifício a construir seja estudado um projecto especial.

Estes factores conduzem a encarar o projecto-tipo como a melhor solução, por ser repetitivo, por permitir uma certa especialização da construção e por permitir a utilização de elementos “standard”, pré-fabricados, beneficiando do eventual abaixamento de custo provocado pela produção em série. (GEP, 1970, p. 13-14)

O projeto experimental da escola-piloto de Mem Martins e toda a experiência adquirida ao longo do desenvolvimento do projeto DEEB assumem, assim, uma grande relevância, na medida em que não só servem como ponto de partida para a apresentação destes 4 projetos de escolas primárias, mas também, mais tarde, como base de estudo e trabalho para a equipa responsável pela conceção do Projeto Normalizado de Escolas Primárias.

a observação e análise crítica do funcionamento da escola de Mem Martins revestem-se de maior interesse para o prosseguimento do Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Com efeito, há que aproveitar todos os ensinamentos já ditados pela experiência inerente ao funcionamento daquela escola e que promover estudos que permitam esclarecer pontos de dúvida que, porventura, se levantem à equipa que está a elaborar um novo projecto normalizado.

Por estes motivos, solicita-se a V. Ex^a a necessária autorização a fim de que a equipa possa visitar com assiduidade a Escola-piloto de Mem Martins e aí possa realizar estudos sobre a utilização de espaços, equipamento, comportamento dos materiais de construção, condições de conforto, etc (DGEECS-OF-70-1)⁹⁴

Nas palavras do Arquitecto Guy Oddie, a escola primária de Mem Martins constituiu “a evidência imediata mais marcante do sucesso da equipa... está entre os exemplos mais bem sucedidos de escolas primárias a ser encontrado na Europa, tornando-se ainda mais notável pelos baixos custos associados” (Carta de Guy Oddie de 22 junho de 1966, dirigida a Francisco Mello Ferreira d’Aguiar, Organizador do GTSCE)⁹⁵.

⁹⁴ Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

⁹⁵ Parte integrante do Conjunto de documentos sobre organização e funcionamento do Grupo de Trabalho GTSCE-RELT-66-9. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

2. A emergência da OCDE como agência de regulação transnacional no domínio das construções escolares

“o desenvolvimento económico constitui, em última análise, o motor fundamental da educação”
(POIGNANT, 1967)

Ao analisarmos este primeiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, torna-se evidente o papel preponderante desempenhado pela OCDE neste processo.

Com efeito, este é um período marcado por *“objectivos desenvolvimentistas”* (STOER, 1983, p. 795) que caracterizam a ação deste organismo internacional bem como de alguns círculos da sociedade portuguesa nesta época, de quem, como sublinha FERNANDES (1967, p. 99), Leite Pinto se tornou “porta-voz”. E é neste encontro de objetivos e fazendo eco de preocupações desenvolvimentistas que aludiam frequentemente à *“necessidade de um desenvolvimento através de organizações internacionais e, ainda, à importância da influência externa em Portugal”* (STOER, 1983, p. 800), que Leite Pinto, ao proporcionar a participação de Portugal num projeto como o PRM contribuiu para,

pôr fim ao isolamento a que o sistema educativo estivera votado nos anos trinta e grande parte dos anos quarenta, permitindo a responsáveis políticos e da administração o acesso a fora internacionais de debate e de intercâmbio de informação e de perspectivas, que se mostraram determinantes na evolução das concepções que marcaram as políticas de educação a partir dos anos cinquenta (TEODORO, 2000, p. 51)

contribuindo, igualmente, para a difusão do que SACUNTALA MIRANDA (1978) designa de *ocdeísmo*, e que *“vai representar a mais importante fonte de mandato e de legitimação para as posições e propostas dos sectores desenvolvimentistas que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra”* (TEODORO, 2001b, p. 136) no nosso país.

Considerada por PAPADOPOULOS (1994) uma *“década memorável”*, a década de 1960 é, assim, dominada pela ênfase dada ao desenvolvimento e crescimento económico e à sua relação com o desenvolvimento e crescimento dos sistemas de ensino. Marcada pela teoria do capital humano, que é expressa por SCHULTZ (1961) desta forma

Apesar de ser óbvio que as pessoas adquirem conhecimentos e competências úteis, não é óbvio que estes conhecimentos e competências constituem uma forma de capital e que este capital constitui substancialmente parte de um produto deliberado de investimento, que tem crescido nas sociedades ocidentais a uma velocidade maior do que o capital convencional (não humano), e que este crescimento pode ser a característica mais marcante do sistema económico. Tem-se observado o aumento de propriedades, de mão-de-obra e de capital

físico reprodutível. O investimento no capital humano é provavelmente a maior explicação para esta diferença. (p.1)

Não é simplesmente possível obter frutos de uma agricultura moderna e da abundância de uma indústria moderna sem fazer largos investimentos nos seres humanos. (p.16)

a ação da OCDE, durante este período, caracteriza-se por uma resposta ao crescimento considerável dos sistemas de ensino através do seu contributo na elaboração das políticas, no planeamento e na definição dos seus fundamentos teóricos e metodológicos e nas aplicações práticas adaptadas aos contextos dos diversos países (PAPADOPOULOS, 1994).

Alexander King resumia desta forma os resultados da Conferência de Washington de 1961⁹⁶,

CONSIDERANDO que as despesas relativas ao ensino não têm apenas como objetivo assegurar o funcionamento de um serviço público, mas têm cada vez mais o carácter de um investimento que se traduzirá numa melhoria no PIB;

REQUERENDO que as despesas do ensino e da investigação sejam consideradas em função PIB, e beneficiem, consequentemente de financiamentos análogos aos que são utilizados para outros setores;

PROPÕE-SE que se coloquem em ação os meios necessários à avaliação das necessidades nacionais, a médio e longo prazo... e de definir os objetivos de expansão do aparelho educativo, fundados nas previsões estabelecidas em ligação com todos os ministérios e organismos interessados (PAPADOPOULOS, 1994, p. 42)

Constituindo uma consagração política da teoria do investimento no ensino, estas resoluções definiam duas “*frentes de ataque*” (PAPADOPOULOS, 1994, p. 43) por parte da OCDE: a) elaboração de bases teóricas e de aplicações práticas da economia do ensino e b) investimento no planeamento do ensino.

É assim, “*impulsionado por uma crença, quase sem limites, no valor económico da educação, primeiro da educação técnica e do ensino científico, depois também da educação de base e geral*” (TEODORO, 2001b, p. 135) que o PRM se converte numa das atividades centrais da OCDE⁹⁷ neste período e, no caso português, num processo que inaugura (no domínio da educação) uma relação de interdependência com esta organização internacional que permanece até aos tempos atuais⁹⁸.

⁹⁶ As resoluções da Conferência de Washington sobre “*Políticas de crescimento económico e de investimento no ensino*” foram ratificadas pelo conjunto dos ministros de educação europeus em 1962, na Conferência de Roma, que deu lugar à elaboração da Resolução nº 9 sobre “O investimento na educação”

⁹⁷ Como PAPADOPOULOS (1994) refere, “*Este papel é considerado em função de quatro séries particulares de atividades : o Projeto Regional do Mediterrâneo ; o Programa sobre o investimento e a planificação em matéria de ensino; Implementação de estatística do ensino e técnicas de análise quantitativa; A formação de recursos humanos: o programa das bolsas de estudo.*” (p. 46)

⁹⁸ Numa análise da relação entre as políticas educativas nacionais e as iniciativas de assistência técnica de organizações internacionais no período compreendido entre o pós-guerra e a adesão à CEE, em 1 de janeiro de 1986, TEODORO (2001b) identifica esta relação duradoura que se estabeleceu entre o nosso país e organizações internacionais como a OCDE, localizando relações privilegiadas das autoridades portuguesas com distintas organizações internacionais com intervenção no campo educativo, que prefiguram uma dupla relação de legitimação e mandato. “*primeiro com a OCDE, até 1974; depois com a*

Julgo que tenha sido este um primeiro passo para ajudar a criar uma mentalidade renovadora do nosso ensino, contribuindo para a formação da “massa crítica” necessária para converter o que vier a ser a aspiração de muitos na concretização que se reputou absolutamente necessária: o estabelecimento de um plano de fomento cultural, definindo objectivos, fornecendo meios e estipulando prazos de realização, acompanhado de certas medidas corajosas e de bom senso que permitam chegar até onde se pode e não até onde muitos sonham. (ALVES MARTINS, 1968, p. 58)

Em particular neste período, a influência da OCDE quer no PRM quer durante os trabalhos desenvolvidos no âmbito do DEEB manifesta-se através da difusão de ideias, da modelagem de um determinado repertório de reformas e na disponibilização, aos atores nacionais, de argumentos que lhes permitem legitimar as suas ações (LEHTONEN, 2005). Em concreto, a ação da OCDE fez-se sentir:

- a) *Na formação de especialistas* (visitas de estudo; cursos intensivos; missões ao estrangeiro e missões de peritos a Portugal; organização de conferências);
- b) *Na introdução e promoção da lógica de planeamento* (quer na criação de estruturas de planeamento; quer na ênfase dada à necessidade de planear);
- c) *Na reforma administrativa e modo de gestão das construções escolares* (no sentido de uma utilização e gestão mais eficaz dos recursos no domínio das construções escolares).

Com efeito, a ação da OCDE configura, claramente, neste período, uma modalidade de regulação internacional, através dos seus programas que “sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme)” (BARROSO, 2006, p. 45) e por isso importa agora, esclarecer melhor a ação da OCDE em cada um destes domínios e compreender como esta organização internacional procurou “exercer influência...no sentido de conformar ou reformar” (Marten citado por RIZVI & LINGARD, 2006, p. 428).

2.1. O papel da OCDE na formação de especialistas no domínio das construções escolares

A formação de recursos humanos constituiu uma das ações primordiais da OCDE durante o período em análise e, como sublinha PAPADOPOULOS (1994), uma forma mais subtil e eficaz de fazer passar a mensagem. Desde cedo que a OCDE reconheceu que a formação do pessoal técnico e da administração educativa envolvida no PRM e, mais tarde, no projeto DEEB, era fundamental, considerando mesmo que o PRM constituía o meio de formação ideal (OCDE, 1965).

UNESCO, no período de crise revolucionária, em 1974-1975; e, por último, com o Banco Mundial e novamente com a OCDE no período de normalização que antecede a integração na CEE” (p. 129). A este propósito ver também TEODORO (2003).

um dos principais obstáculos à planificação do ensino em função das necessidades económicas é a extrema penúria de especialistas capazes de avaliar as necessidades de recursos humanos e de determinar as prioridades em termos de investimentos no domínio do ensino. O único meio eficaz de criar este tipo de pessoal especializado é iniciando este tipo de trabalho de aprendizagem, no seio de uma equipa e no quadro de uma política nacional de desenvolvimento económico (OCDE, 1965, p.13)

Fornecendo um quadro ideal de aprendizagem para diferentes profissionais (OCDE, 1965): economistas, sociólogos, estatísticos, pedagogos, arquitetos, engenheiros, etc, a OCDE contribuía de duas formas:

- Constituindo ela própria um instrumento que permite reunir os conhecimentos necessários à elaboração de uma política racional em todos os domínios importantes da actividade económica;
- Constituindo, ao mesmo tempo, um ponto de encontro permanente, onde graças ao fornecimento mútuo de ideias e experiências, se torna possível elaborar as respectivas políticas. (GTSCE-DC-INT-66-7)⁹⁹

A formação desenvolvida pela OCDE neste período assumiu diferentes formatos e foi realizada em diferentes contextos. Revestiu-se, essencialmente, das seguintes modalidades:

1. “*Fornecimento de técnicos de alto nível, consultores*” (GTSCE-DC-INT-66-7). A par do consultor principal do programa DEEB, Guy Oddie¹⁰⁰, entre fevereiro de 1964 (início dos trabalhos do GTSCE) e junho de 1966 o grupo português recebeu visitas de outros consultores da OCDE, como Eric Pearson, James Nisbett, bem como de altos-funcionários desta organização (Lizz Gibson, secretária da Direção dos Assuntos Científicos da OCDE e Alexander King, director dessa mesma Direção). Estas missões eram realizadas com o intuito de acompanhar os trabalhos das equipas nacionais, garantindo a aplicação da metodologia definida para o programa, mas também como forma de disseminação de ideias, baseadas em casos e experiências de outros países.

Discussões acerca das fases do projecto, a constituição e definição da equipa nacional e especialmente detalhes da primeira fase (questões pedagógicas, áreas, estudos de custos e escolha do tipo de edifício para estudo, assim como um contacto preliminar com a folha de recolha de dados de Mr. Oddie) (GTSCE-RELT-64-1)¹⁰¹

foram apresentados um certo número de relatórios que tinham como objetivo retirar da experiência britânica diversos princípios metodológicos (ODDIE, 1966, p. 7)

⁹⁹ Doc. GT/66/22 de Maio de 1966 sobre Assistência Técnica da OCDE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁰⁰ Durante o desenvolvimento do programa DEEB o consultor Guy Oddie esteve em missões em Portugal em fevereiro de 1964 (3 a 5 de fevereiro); abril de 1964 (6 a 11 de abril); julho de 1964; janeiro de 1965 (6 a 11 de janeiro); abril de 1965 (26 de abril); outubro de 1965 (12 e 13 de outubro); e Março de 1966 (2 e 3 de março). Relatórios de trabalho mensal do GTSCE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁰¹ Relatório mensal do GTSCE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Importa aqui salientar que estes consultores, cuja lealdade à organização internacional é maior que ao seu próprio país (KILDAL, 2003), funcionam como transportadores de ideias, que se movem de lugar para lugar, criando conexões e mobilizando conhecimento (WENGER, 2000). Como insiste WENGER (1998; 2000), fruto das suas competências, estes consultores ('brokers') desempenham um papel na transmissão de ideias e estão empenhados no *"import-export"* o que envolve *"processos de tradução, coordenação e alinhamento de perspetivas diferentes"* (WENGER, 1998, p. 109) e requer *"legitimidade suficiente para ser escutado e distância suficiente para trazer algo verdadeiramente novo"* (WENGER, 2000, p. 236). Fazendo alusão à situação francesa neste mesmo período, DEROUET-BESSON (1998) sublinha que *"a história da propagação do espaço aberto e suas consequências é exemplar do futuro de muitas inovações, justapondo e combinando a difusão relacionada com as suas qualidades intrínsecas e a expansão devido à partilha de certos atores"* (p.64), através das *"tentativas de tradução, de modelização e depois de difusão das inovações"* (p. 83).

2. *"Concessão de bolsas a estagiários portugueses em instituições ou cursos de formação no estrangeiro"* (GTSCE-DC-INT-66-7). Quer o PRM, quer o programa DEEB previam o desenvolvimento de cursos de formação intensiva, através de um sistema de bolsas. Os cursos de formação que tinham a duração média de 4 semanas, compreendiam conferências, trabalhos práticos e discussões de grupo que permitiam *"abordar sob um ângulo essencialmente prático os problemas da planificação do ensino em função do crescimento económico"* (OCDE, 1965, p. 13).

No âmbito da primeira fase do PRM foram realizados três cursos de formação, o primeiro em Frascati (Itália), em 1962, o segundo em Atenas (Grécia), em 1963 e o terceiro em Bergneustadt (Alemanha), em 1964. Protes da Fonseca a convite do Ministro da Educação Nacional esteve presente neste 3º curso.

a OCDE organizou uma acção de formação na Alemanha, em internato, eu estive lá um mês, o que foi uma experiência muito boa, porque havia ali pessoas de todo o mundo. Embora o projecto fosse desses países da Europa, mas a OCDE entendeu que deviam estar outros países do mundo. Todos os países do mundo, praticamente, tinham 2 representantes e o Galvão Telles disse "eu preciso de 2 representantes nesse curso: um mais do lado da educação e o outro mais do lado da economia e tal", porque o elenco profissional, de professores desse curso era extraordinário. Estavam lá as principais individualidades da altura, especialistas em estatística, em planeamento, em tudo... Nós tivemos nesse curso, o que havia de melhor nesse momento no mundo. E portanto ele propôs-me isso, disse-me que gostava que fosse eu ligado à educação e outra pessoa ligada à economia e falei com o Alves Martins e ele (Galvão Telles) disse-me "Há uma rapariguinha nova, que acabou de fazer o seu curso. É um bocado metida consigo, mas é muito válida. O Alves Martins gosta muito dela e tal. Não tem experiência nenhuma, porque ela acabou agora". E essa rapariguinha nova era a Manuela Ferreira Leite (risos) (entrevista Protes da Fonseca, p. 4, l 14-25)

É também neste âmbito da concessão de bolsas e oportunidades de estágio que vários técnicos da equipa portuguesa têm oportunidade de realizar estágios noutros países. Este é o caso da arquiteta Maria do Carmo Matos que entre setembro e dezembro de 1966 realiza um estágio no *Development Group of the Architects and Building Branch of Department of Education and Science*, com o intuito de estudar os problemas das construções escolares relacionados com o que estava a ser feito naquele momento em Portugal: o mobiliário flexível e adaptado ao tamanho das crianças; métodos de pré-fabricação e industrialização da construção escolar.

... a importância da minha visita a Inglaterra, nesta etapa específica do meu desenvolvimento como arquiteta, deve ser medida em função das alterações internas que provocou: os contactos que tive com pessoas com competências similares, que trabalham com problemas relacionados com os que lido, com um ponto de vista substancialmente diferente do que é normal no meu país, trouxe-me uma ideia mais clara sobre o papel e função de um arquiteto na sociedade de hoje.

... a experiência foi de uma grande ajuda para mim: apesar de terem começado com uma série de dificuldades, - sofrendo com o ceticismo e incompreensão das pessoas – eles continuaram com o seu trabalho e aperceberam-se que os obstáculos iniciais foram ultrapassados com um consenso memorável: eles tentaram através de discussões, debates, publicações, visitas, etc, para fazer com que as pessoas participassem na sua evolução (GTSCE-RELT-67-1)¹⁰²

Este relato da Arquitecta Maria do Carmo Matos constante nas conclusões do seu relatório de estágio em Inglaterra confirma, de alguma forma, o contributo da OCDE para a disseminação de ideias, de experiências, através, não só do investimento no programa de bolsas, mas acima de tudo através da facilitação de encontros, do estabelecimento de contactos, do fomento à criação de redes¹⁰³. Como nos diz KILDAL (2003) *“o segundo papel da OCDE é servir como lugar de encontro de várias ideias. No sentido de ser um eficiente jogador no ‘idea-game’, a OCDE proporciona aos funcionários da administração formas de encontro no sentido de desenvolverem as suas competências pessoais e técnicas através de processos de aprendizagem como a socialização, imitação e coerção”* (p. 10).

3. *Participação em reuniões no âmbito dos programas operacionais*, organizadas sob a forma de seminários e numa lógica de *“aprender das boas-práticas”* (LEHTONEN, 2005, p.14). É exemplo de uma destas reuniões, a realizada em Londres em setembro de 1964 (14 a 29 de setembro).

¹⁰² Relatório de Estágio da Arquitecta Maria do Carmo Matos, realizado entre setembro e dezembro de 1966 no *Development Group of the Architects and Building Branch of Department of Education and Science*. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁰³ *“O consultor da OCDE, Arquitecto Guy Oddie, que nos visitou com frequência e cuja competência e capacidade de trabalho ajudaram a estabelecer o suporte dos estudos dos vários grupos nacionais, proporcionou úteis contactos com Mr James Nisbet e Mr Eric Pearson, pôs em execução a reunião de setembro de 1964 em Londres onde, além da possibilidade de ouvir Mr. N. Archer e Mr Gibbon, Mr. McDowall ... se estabeleceu ligação directa com representantes de outros países”* (GTSCE-RELT-66-8). Relatório referente ao 2º contrato com OCDE no âmbito programa DEEB. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Esta reunião que se revestiu, segundo os participantes¹⁰⁴, de grande utilidade debateu temas como: a) Estrutura administrativa; b) Arquitetura escolar e ação pedagógica; c) o “controle” nas construções escolares nos aspetos técnicos e económicos; d) Análise e planificação de custos; e) Incidência dos recursos materiais; f) A qualidade nas construções escolares; g) Custo de utilização dos edifícios escolares. Apesar do interesse manifestado pelos participantes nesta reunião, estes não deixam de sublinhar, no relatório desta visita:

... salientámos que as soluções encaradas em Inglaterra são, evidentemente, soluções inglesas para soluções inglesas. Invocamos de novo, esta circunstância mas, agora, para denunciar os perigos da aceitação e respectiva introdução de soluções alheias, incompatíveis, por vezes, com as nossas estruturas, os nossos recursos económicos. Construções, métodos e apetrechamentos didácticos não se harmonizar-se com os nossos planos de acção educativa e as nossas realidades económico-sociais (GTSCE-RELT-64-11)¹⁰⁵

O interesse desta afirmação reside no facto de que apesar da influência que a formação e estratégias de disseminação de ideias fomentadas pela OCDE tem nas políticas de construções escolares em Portugal, neste período, estas “*ideias políticas*” são recriadas no contexto nacional. Como sublinha BALL (1998),

são recebidas e interpretadas de forma diferente dentro de diferentes arquiteturas políticas (Cerny, 1990), infraestruturas nacionais (Hall, 1986) e ideologias nacionais – ideologia nacional que é um conjunto de valores e crenças que enquadra o pensamento prático e a ação dos agentes das principais instituições de um Estado-nação num determinado período (van Zanten, 1997). (p. 126-127)

realçando o peso da cultura, da tradição e das políticas locais nos processos de interpretação envolvidos na tradução de soluções genéricas em políticas concretas e em práticas institucionais (BALL, 2007).

4. *Participação e realização de conferências e seminários.* A ação da OCDE neste âmbito fez-se sentir, finalmente, na realização de conferências nos vários países participantes no programa DEEB. É neste contexto que é realizado em Portugal um “*Seminário sobre a luz do dia*”, orientado por peritos na área e no qual participam “*além de elementos dos grupos de trabalho sobre construção escolar nacional e estrangeiros, individualidades portuguesas que, pela sua formação técnica e actividade profissional relacionadas com os problemas de iluminação, pareceu de utilidade considerar para colaborarem nesta iniciativa*” (GTSCE-RELT-66-6)¹⁰⁶. Também aqui a ação da OCDE se faz sentir, não apenas na mobilização de experiências oriundas de países mais desenvolvidos, mas também através de recomendações no sentido de manter as redes de especialistas e de contactos ativas:

¹⁰⁴Participaram nesta reunião em Londres, em setembro de 1964, Victor Quadros Martins, Maria do Carmo Matos, António Henriques e José João Marques da Silva.

¹⁰⁵ Relatório da reunião em Londres. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁰⁶ Relatório mensal de Junho de 1966. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Conveniência de se adoptarem nos países DEEB os níveis de iluminação determinados como convenientes para as crianças inglesas e de aplicar as verbas assim poupadas em investigações específicas nesse domínio à pesquisa dos meios de nesses países se assegurarem aqueles níveis.

Manter constante troca de informações entre os países DEEB possivelmente através de Bouwcentrum¹⁰⁷, a respeito de todas as questões referentes à luz do dia e aos ganhos e perdas de calor solar. (GTSCE-RELT-66-6)

2.2. O papel da OCDE na criação de estruturas de planeamento em Portugal

Com Leite Pinto abriu-se uma nova fase política no nosso sistema educativo, como já foi referido. Uma nova fase marcada pela influência de organizações internacionais, como a OCDE na regulação do sistema educativo português e pelas concepções do planeamento (NÓVOA, 2005).

Com efeito, o planeamento assumiu, neste período, um papel central nos debates e na ação da OCDE.

Após a conferência de Washington, em 1961, cuja continuidade é dada pelos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo dos Aspetos Económicos do Ensino, fica clara a crença na ligação entre o impulso dado ao investimento no ensino e o crescimento das economias. Ora, esse crescimento passa, segundo esta organização internacional, pela ênfase dada ao planeamento do ensino. A satisfação desta exigência era considerada como a condição necessária para a realização de objetivos a médio e longo prazo, quer na frequência do sistema de ensino (básico, secundário e superior), quer na criação e maior eficácia na gestão dos recursos materiais e humanos.

Como refere PAPADOPOULOS (1994), a OCDE pretendia apelar à *“importância da existência de dados estatísticos mais cuidados sobre os efetivos, os professores, os edifícios escolares e o financiamento, da mesma forma como da necessidade de proceder a estudos permanentes sobre os fatores que exerciam efeito sobre a escolarização, o número de alunos e a estrutura de mão-de-obra”* (p. 41).

É neste contexto que surge o PRM que constituirá uma das atividades operacionais da OCDE mais importantes neste período¹⁰⁸ e que beneficiará de um grande apoio – financeiro, intelectual e político (PAPADOPOULOS, 1994), cuja ideia-base sublinha os aspetos frisados na afirmação anterior:

A ideia era simples : pretendia-se que os seis países da OCDE da zona do mediterrâneo associassem o ensino ao crescimento económico e, por extrapolação, ao progresso social e,

¹⁰⁷ O Bouwcentrum constituiu um centro importante na disseminação de conhecimento no âmbito da arquitetura escolar. Sediado em Roterdão, o Bouwcentrum é financiado pelo Ministério da Educação Holandês e dedica-se à investigação e desenvolvimento no domínio das construções escolares. Entre as várias publicações produzidas por este centro refere-se o *International Schoolbuilding News*.

¹⁰⁸ *“Convém relembra que o PRM foi lançado num contexto político caracterizado pelo crescimento e desenvolvimento económico, que constituiria a primeira preocupação da OECE/OCDE, com uma crença muito forte na planificação ao nível central na qual as políticas de educação deviam ser integradas”* (PAPADOPOULOS, 1994, p. 47)

o fizessem, não de uma forma abstracta, ... mas com base em dados reais de planificação e elaboração das políticas nos diversos países (p. 46)

No entanto, a “*campanha*” da OCDE sobre a questão do planeamento não se fica pelo desenvolvimento de programas operacionais como o PRM, mas também no convite à criação de estruturas de planeamento no seio dos ministérios da educação nacional.

esses países foram convidados a criar, no seio do ministério de educação nacional, um gabinete central de planificação e de estatística, encarregue da planificação do ensino, assim como um conselho que «tivesse uma influência real» (PAPADOPOULOS, 1994, p. 29)

É fortemente desejável que sejam criados ou reforçados organismos de previsão e de planeamento no seio dos ministérios «e de outras instâncias governamentais ou grupos interessados na investigação e análise da opção mais económica dos recursos nacionais» (PAPADOPOULOS, 1994, p. 41)

É neste seguimento, que em 1965 é criado o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), por ação do Ministro Galvão Telles, cujos objetivos, nas palavras de SACUNTALA MIRANDA “*encarnam os projectos da OCDE em relação a Portugal*” (1978, p. 331).

Para o GEPAE definiam-se os seguintes objetivos:

Há que manter contactos com os outros organismos, nomeadamente estrangeiros, que se debruçam também sobre o estudo dos temas escolares ou exercem uma acção de fomento educacional, pois essas relações são muito importantes, num mundo que se torna cada vez mais pequeno, e delas resulta multilateral proveito,

Há que realizar estudos e experiências pedagógicas, convenientemente orientados, em ordem à renovação e aperfeiçoamento das estruturas escolares, planos de estudo, programas, métodos, textos.

Há que planear o desenvolvimento quantitativo do sistema escolar, na sua projecção nacional e regional, em correlação com o desenvolvimento do País, e proceder para isso à recolha e elaboração de elementos estatísticos, realização de inquéritos, análise de dados demográficos, económicos, sociais.

Há que preparar textos legislativos ou colaborar nessa preparação, dar parecer ou fazer estudos sobre aspectos jurídicos, administrativos, financeiros, ligados às actividades educacionais.

Há que difundir, finalmente, os resultados de todo esse esforço, prestando informações aos outros Serviços do Ministério e levando aqueles resultados ao conhecimento do público interessado (TELLES, 1966, p. 320)¹⁰⁹

¹⁰⁹ Discurso proferido a 4 de Maio de 1965, por ocasião da tomada de posse do Presidente da Direção do GEPAE, Doutor Fernando Pessoa Jorge.

A criação do GEPAE revestiu-se de grande importância para o panorama educativo nacional, não apenas pelas alterações provocadas no modo de funcionamento do sistema, como nos sublinha Prostès da Fonseca

... entretanto o Galvão Telles criou uma coisa que foi o GEPAE, que foi.... que foi aquilo que deu a volta à conceção da educação. Porque antes dessa criação as estruturas que lideravam a educação, ou seja o ministério da educação eram estruturas estritamente administrativas. Estritamente administrativas. O ministério da educação não tinha nenhum órgão, nenhuma estrutura que pensasse... não tinha. Tinha várias direções gerais, as direções gerais por graus de ensino... e aquilo era pura e simplesmente administrativo. Mas, pura e simplesmente administrativo, não havia estudos, não havia planeamento, não havia nada. O Galvão Telles teve a ideia, quanto a mim brilhante de criar o GEPAE e o GEPAE passou a ter todas as funções de estudo e planeamento, pela primeira vez.
...deu-se a volta completa à política do ensino e à mentalidade. Mas uma volta completa.
(entrevista Prostès da Fonseca, p. 3, l 18-25; p. 4, l 3)¹¹⁰

mas também como nos diz NÓVOA (2005) pela *“matriz que ganhará forma com a criação do GEPAE...reveladora dos grupos e das redes pessoais e institucionais que não mais deixarão de ocupar o Ministério da Educação”*¹¹¹ (p. 117).

Por fim e no domínio das construções escolares e, nomeadamente, no âmbito dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos pelo GTSCE, o GEPAE vai constituir uma estrutura importante, na medida em que é em conjunto com este organismo que o GTSCE recolherá e analisará os dados para a elaboração de uma carta escolar. A *Carta Escolar de Portugal Metropolitano* vai ser, assim, preparada ao longo de vários meses (e já no âmbito do 2º contrato com OCDE), numa parceria entre o GTSCE, o GEPAE e uma entidade privada (CODEPA).

o centro de orientação e documentação do ensino particular, lda, o qual foi incumbido por aquele gabinete da referida carta (GTSCE-RELT-66-3)¹¹².

Colaborou o Grupo de Trabalho activamente na Carta Escolar de Portugal Metropolitano que a CODEPA tomou a incumbência de executar para o Ministério de Educação Nacional.
(GTSCE-RELT-66-8)¹¹³

¹¹⁰ “o lançamento do GEPAE em Janeiro de 1965, terá constituído o primeiro passo verdadeiramente significativo visando a transformação do Ministério da Educação, que, até aí, não era mais do que um conjunto de serviços com funções essencialmente executivas. ... Resumindo, com o GEPAE conseguiu-se, pela primeira vez, criar uma dinâmica de planeamento, para o que contribuiu o lançamento da segunda fase do já citado Projecto Regional do Mediterrâneo, cuja equipa foi, por convite de Galvão Telles, igualmente coordenada por mim” reforça Prostès da Fonseca numa entrevista concedida a António Teodoro em 1996 (TEODORO, 2002, p. 385).

¹¹¹ Como relembra TEODORO (2001, p. 235), “o GEPAE vai tornar-se, progressivamente, e até 1974, um pólo de renovação das estruturas do Ministério da Educação e do seu centro pensante, por onde virão a passar um conjunto de jovens técnicos que, mais tarde, virão assumir elevadas responsabilidades no plano político e da administração da educação”. Entre eles podemos fazer referência a Fraústo da Silva, Amaro da Costa, Sousa Franco, Rui Vilar, João Cravinho, Roberto Carneiro, Prostès da Fonseca, Teresa Ambrósio, Pedro Roseta e Almeida Costa.

¹¹² Relatório mensal do GTSCE, março de 1966. Ver inventário *corpus documental* anexo 1. Ver também relatórios janeiro, abril, maio e junho de 1966.

2.3. O papel da OCDE na modernização da estrutura administrativa no domínio das construções escolares em Portugal

Como sublinha ODDIE (1966) no seu livro baseado na experiência DEEB e dedicado à *“Utilização eficaz dos recursos para as construções escolares”* uma política de investimento verdadeiramente rentável no que toca às construções escolares traduz-se na expressão *“of the right kind, in the right places, at the right time and at the right cost”* e, neste sentido, o programa DEEB *“esforça-se por precisar o que implicam esses critérios, por determinar as condições que são fundamentais para pôr em ação o programa definido e, finalmente, estudar os fatores que condicionam os custos e a sua redução”* (p. 13).

Pois bem, é movida por esta ideia e estes princípios associados a uma utilização eficaz e rentável dos recursos disponíveis para a construção escolar, que a OCDE terá, nas mudanças ao nível da coordenação das construções escolares e na reforma administrativa dos ministérios responsáveis pelas mesmas, um papel preponderante.

Com efeito, são as recomendações da OCDE no que respeita às estruturas administrativas responsáveis pela construção escolar, que orientarão muitos dos pareceres produzidos pelo GTSCE¹¹⁴ (GTSCE-DOC-INT-66-8; GTSCE-DC-INT-66-1;) e que estarão na base do conjunto das propostas feitas pelo GTSCE para a reforma administrativa do sector e que se procurou sintetizar no quadro 5.

¹¹³ Relatório final do 2º contrato com OCDE no âmbito do programa DEEB. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹¹⁴ No seguimento destes pareceres relativamente à reforma administrativa no âmbito das construções escolares, o Conselho Superior das Obras Públicas pronunciava-se da seguinte forma no Parecer nº 3526 de 12 de março de 1968: *“Não pode o Conselho deixar de concordar que deveria procurar-se uma reestruturação do conjunto dos serviços actualmente responsáveis pelo estudo e execução dos edifícios dos diferentes graus de ensino, com a preocupação de se tirar o maior rendimento possível dos especialistas, em particular no estudo dos problemas que são comuns a todos os edifícios para o ensino. (...) Naturalmente que a necessidade de um órgão de investigação em matéria de construção escolar (incluindo os problemas de planeamento) deverá ter lugar de realce em nova organização estrutural dos serviços responsáveis por este sector das Obras Públicas e que a sua acção tem de ser dirigida para todos os tipos de escolas”* (GTSCE-PARC-68-1). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Quadro 5. Recomendações OCDE e Propostas GTSCE sobre Reforma Administrativa ao nível CE

Recomendações OCDE	Propostas GTSCE s/ reforma administrativa
<i>“a necessidade de uma unidade de desenvolvimento e investigação para apoiar os decisores políticos, que explore as implicações das alternativas existentes, que desenvolva novas soluções arquitetónicas, técnicas e administrativas para responder a novos problemas educativos à medida que surjam” (OCDE 1968, p. 76)</i>	<i>“Centralização de todos os assuntos relativos à construção escolar num único departamento do MOP com funções de estudo e execução” (GTSCE-DC-INT-65-2)¹¹⁵</i>
<i>“a necessidade de uma unidade de planeamento responsável por coordenar os interesses das construções escolares, que prepare e mantenha atualizados planos de desenvolvimento sobre a localização e prioridades das construções escolares” (OCDE, 1968, p. 76)</i>	<i>“estabelecimento, por via oficial, de uma colaboração efectiva com o GEPAE nas questões de planeamento” (GTSCE-DC-INT-65-2)</i>
<i>“em cada país é essencial começar por coordenar as necessidades de edificios escolares num programa nacional unificado. ... quanto mais essa unificação for possível, mais oportunidades haverá de utilização eficaz do tempo, dos créditos e da mão-de-obra da qual se dispõe” (ODDIE, 1966, p. 158)</i>	<p><i>“...a estrutura administrativa actual... apresenta os seguintes defeitos: descoordenação de esforços; repetição de trabalho ... Os defeitos apontados podiam ser anulados, ou pelo menos amortecidos, pela criação de um organismo, no MOP, centralizador da construção escolar” (GTSCE-DC-INT-66-1)¹¹⁶</i></p> <p><i>“As vantagens de uma coordenação estreita e a escassez de técnicos qualificados para o desempenho destas missões levam-nos a propor o estabelecimento de um só sector de investigação, englobando os ramos de ensino atrás referidos. É uma forma de centralização que se ajusta perfeitamente à orgânica vigente.” (GTSCE-RELT-66-8)¹¹⁷</i></p>
<i>“Na medida em que for possível o funcionamento coordenado destes organismos, importa que comporte dois níveis. Poderá haver, ao nível político, um comité coordenador composto por ministros e/ou altos-funcionários; esse comité deve estar em ligação diária com o nível técnico.” (ODDIE, 1966, p. 160)</i>	<i>“Este organismo seria constituído ... essencialmente do seguinte modo: Uma Junta com representantes do MOP, do MEN e do MF e dos representantes de outros ministérios ou de organizações privadas ligadas à educação, um executivo constituído por representantes do MOP e um corpo técnico com predominância do MOP, onde trabalharão, em regime de comissão de serviços, técnicos do MEN” (GTSCE-DC-INT-66-1)</i>

As propostas da OCDE que figuram no quadro 5 decorrem, assim, das conclusões do programa DEEB e das reflexões empreendidas em cada país participante¹¹⁸. Com efeito, apesar das diferenças nacionais,

¹¹⁵ Documento interno do GTSCE no final do 1º contrato com OCDE intitulado “Porquê um relatório preliminar?”. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹¹⁶ Documento Interno do GTSCE sobre “Notas para a elaboração duma proposta de reformas administrativas”. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹¹⁷ Relatório 2º contrato PRM. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹¹⁸ Esta reflexão é promovida por diversas ocasiões em sede de reunião dos países participantes no programa DEEB. A título de exemplo, num dos documentos preparatórios provenientes da OCDE era proposto “que o Comité dedique especialmente os seus

que são reforçadas e sublinhadas pelo especialista da OCDE responsável pela coordenação do programa DEEB,

O presente estudo não sugere a adoção de quaisquer normas internacionais : pelo contrário, este apela constantemente à necessidade de cada país definir as suas próprias normas em função da sua própria situação económica e em matéria de educação... Procura simplesmente colocar os problemas em evidência e sugerir, sempre que é possível, o tipo de metodologia a que se pode fazer apelo para encontrar uma solução. (ODDIE, 1966, p.19)

os problemas identificados orientam-se num mesmo sentido, e o conjunto de respostas proposto segue as mesmas orientações,

...cada país encontrou encorajamento para procurar soluções adequadas para os seus problemas, ao participar num projeto que evidenciou esses problemas como sendo comuns, a todos os participantes, o que consequentemente estimulou uma discussão metodológica em torno de tópicos comuns (OCDE, 1968, p. 83)

O reconhecimento dos referidos princípios levou todas as equipas nacionais a recomendar a instituição de novos mecanismos de tomada de decisão. Cada um desses mecanismos está, naturalmente, intimamente ligado com as práticas administrativas nacionais e, portanto, uma descrição detalhada de qualquer um deles seria de pouco interesse geral. No entanto, como foi sugerido anteriormente, todas as equipas nacionais viram a necessidade da criação de uma unidade de investigação e desenvolvimento de apoio aos decisores-políticos, que explorasse as implicações das soluções à disposição e que desenvolvesse novas soluções arquitetónicas, técnicas e administrativas para os problemas à medida que vão surgindo; e uma unidade de planeamento responsável por coordenar os interesses das construções escolares, por preparar e manter atualizado os planos de desenvolvimento para a localização e prioridade das escolas, por selecionar novos projetos a serem iniciados de acordo com as prioridades definidas e a disponibilidade financeira e por assegurar que esta disponibilidade financeira é distribuída convenientemente entre os projetos. É evidente que essas unidades serão ineficazes a menos que estejam interligadas entre si e com a autoridade ou autoridades responsáveis pela execução do programa de construções escolares. Mesmo quando existem estas unidades, estas muitas vezes trabalham de forma isolada ou com ligações meramente formais. O principal problema para a administração é assegurar que todas as unidades são interdependentes umas das outras. (OCDE, 1968, p. 76)

debates durante a reunião de confrontação sobre o PRM, aos seguintes assuntos: (I) Coordenação: No domínio das construções escolares, quais são os problemas práticos com os quais vai colidir a coordenação eficaz dos mecanismos de financiamento, planificação e execução? Tomando em consideração as circunstâncias características de cada país, quais são as soluções que se podem encarar? Estes problemas visam as capacidades respectivas das várias instâncias e das relações a estabelecer entre elas, quer se trate dos próprios ministérios quer de administrações locais e centrais. (...) (III) Pesquisa e desenvolvimento: Quais são as medidas a tomar para a criação de um grupo ou grupos de pesquisa e de desenvolvimento no domínio das construções escolares? Onde convirá estabelecer estes grupos para que eles possam da melhor maneira possível prestar a ajuda necessárias aos responsáveis pela política, aos planificadores e aos organismos de execução?" (GTSCE-OCDE-66-1). Ver inventário corpus documental anexo 1

Uma última questão que importa assinalar no que respeita ao papel que a OCDE teve no domínio da reforma administrativa dos organismos responsáveis pela construção escolar em Portugal, diz respeito ao “levantar do véu” de problemas ao nível da coordenação das construções escolares, nomeadamente entre os dois ministérios responsáveis pelo sector.

Com efeito, a análise empreendida não só permite fazer emergir problemas ao nível da coordenação de esforços entre os dois ministérios

no que respeita à construção escolar, os problemas práticos que surgem na coordenação dos mecanismos de funcionamento, planificação e execução são os emergentes de se situarem em ministérios diferentes esses mecanismos.

O financiamento é obtido através do ministério das finanças, a planificação (a longo e médio prazo) é realizada pelo Ministério da Educação Nacional, através do GEPAE...

Os organismos de execução situam-se no MOP em distintos departamentos (GTSCE-DOC-INT-66-8)¹¹⁹

mas também alguma diferença no que respeita à forma como encaram as construções escolares e que os participantes do GTSCE foram expressando da seguinte forma,

os problemas da construção escolar não estão confiados a qualquer departamento específico do MEN

Este ministério nunca sentiu tão intensamente como o MOP a necessidade de racionalizar a estrutura da construção escolar uma vez que, não sendo responsável pela execução, as deficiências existentes não se tornavam tão aparentes e não tinham as implicações directas que no MOP há em termos financeiros

o problema da construção escolar não está de modo algum entre as preocupações essenciais do MEN (GTSCE-DC-INT-66-1)

Estas dificuldades de coordenação entre os dois ministérios e a existência de diferentes perspetivas no que toca ao domínio da construção escolar, que já eram visíveis aquando da constituição da equipa do GTSCE, tornar-se-á mais evidente no segundo período, objeto do capítulo que segue. Aliás, é na fase que se segue que a distância entre estes dois organismos se vai acentuar e que colocará a ênfase (ao contrário deste primeiro período) na regulação nacional das políticas de construção escolar.

Em jeito de conclusão sobre o papel da OCDE transcreve-se um texto publicado em 1964 de autoria de José da Silva Lopes, considerado especialmente expressivo da influência desta organização internacional neste período:

¹¹⁹ Doc. GT/66/23 sobre Notas para servirem de apoio ao debate dos assuntos a examinar na reunião de confrontação do PRM no dia 14 de junho de 1966 em Paris. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Finalmente, há a mencionar que a integração económica contribui também, directa ou indirectamente, para transformações importantes no plano sociológico e político. As exigências impostas pelas obrigações assumidas e os exemplos colhidos no maior contacto com outros países europeus podem conduzir nomeadamente:

- à revogação de leis desactualizadas e à remodelação de instituições e organizações anacrónicas;
- à adopção, com base em exemplos e pressões externas, de medidas para facilitar o progresso social e económico e o aperfeiçoamento da organização administrativa, na linha aliás do que tem vindo a acontecer até certo ponto em resultado da participação do nosso país na OECE e na OCDE;
- à difusão de ideias, hábitos, aspirações de outros países europeus, com risco até ao aparecimento de tensões sociais internas;
- à diminuição da influência de pequenos grupos de pressão na organização da vida económica e social do País;
- à difusão de uma mentalidade mais propícia à realização de empreendimentos produtivos.

(LOPES, 1964, p. 787)

3. Configuração tripartida do conhecimento: as construções escolares entre o conhecimento arquitetónico, pedagógico e de planeamento

Este primeiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal é marcado por uma configuração tripartida do conhecimento. Circulam e influem, neste período, conhecimentos no domínio da arquitetura e engenharia; no domínio pedagógico e no domínio do planeamento. Apesar de ser mais evidente a presença e o peso do conhecimento gerado e mobilizado no domínio da arquitetura e do planeamento, importa neste momento colocar em evidência todos os tipos de conhecimento presentes e o papel que desempenharam nas construções escolares e na regulação das políticas de construções escolares neste período.

3.1. As mudanças nos modelos das escolas primárias do período pós-guerra e o conhecimento arquitetónico que atravessa fronteiras

Entre os anos seguintes ao final da 2ª Grande Guerra e os anos 60, vários países da Europa investiram na renovação e reconstrução dos seus serviços públicos, nomeadamente da educação (BURKE & GROSVENOR, 2008; BURKE, 2009; SAINT, 2004; SEABORNE, 1971; SEABORNE, 1987). Neste contexto, viam a renovação dos ambientes educativos como um meio pelo qual as democracias podiam ser reconstruídas e reforçadas (BURKE & GROSVENOR, 2008). Neste espírito de renovação, *“educadores e arquitetos durante estes anos preveem o edifício de uma escola como o “terceiro educador”. No seu design e Layout organizacional, devia estar presente a ideia de uma sociedade*

democrática e igualitária, onde os indivíduos são respeitados e as suas capacidades como jovens cidadãos reconhecidas.” (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 120).

as escolas do pós-guerra devem ser desenhadas para oferecer uma gama de oportunidades maior do que no passado. Uma grande ênfase é agora colocada nas atividades práticas. Mais uma vez, os professores desejam quebrar a classe e a unidade formal em vários grupos de trabalho, cada um desenvolvendo um aspeto diferente do tema. Esta variedade de aspetos exige necessariamente novos tipos de materiais, de ajudas e de equipamento. Finalmente, vemos a escola não como uma mera máquina de transmissão de aulas, mas como uma unidade preocupada com o desenvolvimento integral de rapazes e raparigas. Por exemplo, em praticamente cada escola existe espaço para as refeições, o que requer do arquiteto um planeamento especial (MINISTRY OF EDUCATION, 1957, p. 2)

Um caso paradigmático das escolas desenvolvidas no período pós-guerra é o do Condado de Hertfordshire, que se tornou num exemplo notável e que inaugura a adoção de novas iniciativas ao nível dos modelos arquitetónicos e dos métodos de construção (pré-fabricação) de escolas primárias (LOWE, 1987a), bem como a criação de uma entidade governamental dedicada à investigação e desenvolvimento das construções escolares.¹²⁰

Os arquitetos envolvidos no projeto de Hertfordshire envolveram-se numa *“aventura sem precedentes”* (SAINT, 2004, p. 213), criando um método e uma linguagem de arquitetura pré-fabricada que variava de escola para escola e que permitia uma evolução a cada ano, em função das mudanças e evoluções pedagógicas. Entre as várias inovações encontradas no caso de Hertfordshire, sublinha-se

pensar em termos de programas e não em termos de edifícios singulares; equipas de arquitetos do sector público que trabalhavam para a administração local e desenvolviam a sua especialidade de um projeto ao outro; o ideal de uma colaboração com os membros de outras profissões (...); vontade de resolver o problema dos custos e de encorajar a pré-fabricação, com a justificação de que a escola moderna só tem a ganhar com o facto de ser mais ligeira, menos cara, mais flexível e menos restritiva que a escola vitoriana que a precedeu (SAINT, 2004, p. 209).

bem como, *“uma atenção às teorias modernas de ensino e do desenvolvimento da criança e uma estrutura mais flexível no seio da administração local, no sentido de promover e apoiar a inovação”* (p.209).

Esta experiência de Hertfordshire proporcionou ainda, como nos revela THOMPSON (2000) a criação de um Grupo de Desenvolvimento no seio do Departamento de Arquitetura do Ministério de Educação Inglês,

¹²⁰ Como sublinha LOWE (1987a) *“As iniciativas em termos de pré-fabricação foram pioneiras em várias LEA’s, e de forma mais notável em Hertfordshire sendo que em 1949 foi criado no Departamento de Arquitetura do Ministério da Educação, um Grupo de Desenvolvimento, com o intuito de produzir pareceres e dar aconselhamento às autoridades locais.”* (p. 8)

que estará na origem de projetos que servirão de referência e que serão disseminados através de vários fóruns, por vários países do continente europeu e do continente americano¹²¹.

A feliz coincidência de juntar jovens arquitetos, brilhantes, práticos e entusiastas e um responsável de autoridade local, com visão e empenhado em Hertfordshire em 1945, estabeleceu em Inglaterra as fundações de um futuro no sentido da qualidade, da produção em massa e edifícios escolares adaptados às necessidades.

O Ministério da Educação percebeu que a necessidade nacional da construção de um grande número de escolas não poderia ser resolvida por cada autoridade local, através de experiências e do desenvolvimento dos seus próprios programas. Cientes do sucesso de Hertfordshire, altos funcionários do ministério começaram a definir a ideia da criação de um Grupo de Desenvolvimento dentro do governo, constituído principalmente por profissionais da área.

O Grupo de Desenvolvimento, dentro do Departamento de Arquitetura, constituiu uma das primeiras organizações verdadeiramente multidisciplinar, encarregue pela investigação, teoria construtiva, colaboração e desenvolvimento de experiências no domínio das construções escolares (p.1)

O interesse em fazer referência à experiência Inglesa e do Condado de Hertfordshire, em particular, reside no facto de que esta constitui não só um exemplo paradigmático da evolução das construções de escolas primárias neste período e da introdução dos planos de área aberta; mas também (e principalmente) porque faz emergir os conhecimentos fundamentais mobilizados no domínio da arquitetura e engenharia durante este primeiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal.

Com efeito, os aspetos que tornaram esta experiência numa *“lufada de ar fresco”* SAINT (2004, p. 201) são os mesmos que atravessam fronteiras e que são mobilizados mais tarde no âmbito do projeto DEEB. Como reforçam BEJA & SERRA (2010) *“as principais questões tratadas no Hertfordshire não deixaram de ser debatidas tanto na Europa como no resto do Mundo”* (p. 23).

Tornam-se, deste modo, centrais, neste primeiro período, as questões relacionadas com: a) a industrialização das construções escolares; b) a normalização e custos da construção; e c) a inovação, desenvolvimento e investigação.

¹²¹ Este novo Grupo de Desenvolvimento era composto por arquitetos, administradores e Inspetores *“formando um ‘tripod’ de funcionários administrativos, educativos e técnicos, que trabalhava ativamente com as autoridades locais em novas escolas disseminando os resultados do seu trabalho através da edição de Relatórios (Building Bulletins) e outras publicações, onde os desenvolvimentos ao nível da arquitetura escolar inglesa chamavam a atenção de fóruns nacionais e internacionais”* (SEABORNE, 1987, p. 23-24).

a. *Industrialização das construções escolares.*

Entendida por TESTA (1972) como o *“processo que, através de meios de desenvolvimento tecnológico, métodos e conceitos organizacionais e investimento, tende a aumentar a produtividade e performance”* (p. 9) da construção, a industrialização surge com vigor num período marcado pelo aumento demográfico e consequente procura escolar, pelas necessidades recorrentes da reconstrução das cidades e desenvolvimento das zonas suburbanas (LOWE, 1987a). Em resposta, as equipas responsáveis pela programação das construções escolares investem na industrialização e, em particular, na pré-fabricação¹²² e construção modular¹²³.

Não há dúvida de que, por várias razões, a construção destas escolas constituiu uma importante realização. O custo por lugar é semelhante ou inferior ao das escolas construídas por processos tradicionais, a duração da obra é consideravelmente menor.

Este método de pré-fabricação constitui o primeiro sistema modular completo que foi levado a efeito em grande escala na Grã-Bretanha e até, talvez, no mundo inteiro. Anteriormente a pré-fabricação fora apenas empregada em edifícios isolados, cujas partes construídas na fábrica tinham sido especialmente desenhadas para eles e não para um conjunto

As escolas de Hertfordshire podem revelar as feições da pré-fabricação mas não são o seu produto exclusivo e directo. São antes o resultado de um estudo longo e paciente feito por uma equipa de arquitectos que decidiu aceitar a produção industrial e projectar honestamente dentro do seu campo. É o resultado de uma colaboração íntima entre arquitectos e educadores. É em suma o resultado de um labor paciente aproveitando uma experiência que foi criada dia após dia, ano após ano, formando um sistema e um método (CROFT MOURA, 1957, p.32,35)

Este investimento origina a criação de consórcios de sistemas de construção que são fortemente divulgados e replicados em diversos países da Europa e América do Norte. Um primeiro exemplo destes consórcios, CLASP (Consortium of Local Authorities, Special Programme), surge em 1957 fruto, precisamente, da experiência de Hertfordshire, e tinha como objetivo *“desenvolver novos métodos de estandardização, compra em grosso e contratação em série (através da qual os componentes eram produzidos em massa, por empresas seleccionadas, durante um largo período de tempo e para um mercado maior do que anteriormente)”* (SEABORNE, 1971, p. 57). Apesar de Portugal ter ficado à margem destas experiências por alguns anos (BEJA & SERRA, 2010) a arquiteta Maria do Carmo Matos,

¹²² Pré-fabricação entendida por TESTA (1957) como a forma de industrialização *“que consiste na produção de partes que, quando reunidas, dão lugar a um produto final. Quer estas partes sejam produzidas numa fábrica ou ao ar-livre, não muda a essência do método. Mais relevante é o facto de que quando se usa este tipo de industrialização, é necessário primeiro definir o desenho do produto final, depois dividi-lo em partes, produzir as partes e, finalmente, juntar as partes na correta sequência e ordem.”* (p.12)

¹²³ O Sistema de construção modular opera de acordo com processos conceptuais opostos à pré-fabricação. *“Neste caso primeiro é feito o desenho de um conjunto de componentes funcionais e dimensionais inter-relacionados, estabelecem-se as normas pelas quais estes componentes devem ser agregados e com estes componentes desenhamos um produto final.... Neste caso um conjunto de partes pré-desenhadas pode ser agregado, seguindo normas básicas de dimensionamento para obter uma infinidade de produtos finas.”* (TESTA, 1957, p.12)

após o seu estágio em Inglaterra referia-se aos consórcios de sistemas de construção e à possibilidade de introdução no plano nacional, da seguinte forma:

As vantagens de criar um sistema de construção para as escolas, são óbvias:

- a) Ajuda na etapa de design, que em muitas situações implica grande tempo despendido em desenhar em pormenor janelas, portas... o que seria mais bem empregue se fosse utilizado em melhorar o design das escolas;
- b) Um aumento no interesse da indústria nos programas das construções escolares, onde terá, com a compra em massa, um aumento no volume de procura que justificará a produção;
- c) Usando novas técnicas de controlo de custos com um programa de entrega de edifício a curto prazo, com maior garantia dos preços;
- d) Rapidez na construção do edifício, com todas as vantagens para os construtores que, numa data mais precisa conseguem fornecer orçamentos em que o risco é menor.

(GTSCE-RELT-67-1)¹²⁴

A industrialização das construções escolares é, pois, discutida e desenvolvida em vários fóruns e espaços, como a *Carta das Construções Escolares* aprovada pela União Internacional dos Arquitetos (UIA), em 1959 ou a conferência organizada por esta mesma organização em 1966 sobre a Industrialização da construção (BOUWCENTRUM, 1966), e em variadíssimas publicações de organizações internacionais como a OCDE e a UNESCO (ODDIE, 1975; OCDE, 1973b; OCDE, 1974a), bem como em reuniões e encontros promovidos no âmbito do programa DEEB.

A maior parte dos arquitetos compreendeu o valor desta ferramenta. É um meio que permite construir mais depressa e em conformidade com as necessidades, garantindo eficácia e não propriamente criando obstáculos. Através da eliminação de áreas e volumes desnecessários proporciona um equilíbrio dos elementos da composição, normalização e logo, industrialização da construção (VAYSSIÈRE, 1993, p. 198)¹²⁵

Não é mais viavelmente económico produzir materiais através de métodos tradicionais, importa adotar uma ou outra forma de construção industrial (ODDIE, 1966, 133)

a pré-fabricação de escolas é, na maioria dos casos dos países DEEB, um requisito cuja urgência pode ser previsto, mas que ainda não é primordial. Nesse meio tempo, devem ser tomadas medidas para proporcionar as condições para que os fabricantes possam ter confiança na procura de mercado contínuo de tamanho suficiente que justifique o investimento em termos de produção. (OCDE, 1968, p. 92)

¹²⁴ Relatório de Estágio em Inglaterra da Arquiteta Maria do Carmo Matos. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹²⁵ Neste artigo VAYSSIÈRE (1993) aborda o desenvolvimento da pré-fabricação em França no domínio da construção escolar e da forma como os modelos « ligeiros » de construção de escolas não vingam.

É neste contexto que a equipa portuguesa, em continuidade com as ideias veiculadas em fóruns internacionais, nomeadamente no seio da equipa coordenadora do programa DEEB, identifica como fundamental o recurso à pré-fabricação ao nível das construções escolares, como explicita no relatório final do 2º contrato celebrado com a OCDE:

O aumento da população e o sucessivo prolongamento da escolaridade obrigatória têm vindo a solicitar novas salas de aula a um ritmo que a construção não tem conseguido acompanhar.

Verifica-se, assim, como que uma carência endémica de instalações escolares.

Por outro lado e em paralelo com o aumento das necessidades, muito se vem fazendo sentir a falta de mão-de-obra como consequência de movimentos migratórios das populações e do desenvolvimento industrial do país.

Esta circunstância vem tornando impraticável o emprego dos processos tradicionais de construção, não só pelo alto custo das soluções mas também pela morosidade a que conduz na execução das mesmas, a qual não é compatível com o grau de urgência posto pelo constante aumento das necessidades.

Tal conjuntura só poderá ter evolução favorável mediante o recurso à pré-fabricação, como meio para manter os preços de construção a um nível compatível com as possibilidades do País, assegurar os níveis mínimos de qualidade e permitir a execução em períodos de tempo aceitáveis, em face da urgência das necessidades.

Mas a pré-fabricação, para além de outros condicionamentos de ordem secundária, pressupõe: adaptação dos projectos e industrialização. Na adaptação dos projectos (à pré-fabricação) terá de ser efectuado criterioso trabalho de investigação e estudo, tendo em vista a aplicação dos princípios de modulação e racionalização do processo construtivo e guardada estrita observância dos conceitos de economia, níveis de qualidade, aspectos funcionais, etc.

Na industrialização só o Estado, mediante a elaboração de um planeamento de construção que assegure a continuidade às iniciativas industriais neste campo, poderá mais facilmente fazer surgir os empreendimentos que a pré-fabricação implica.

A realização de concursos, com vista a “compra por grosso” de grande número dos elementos constituintes de construções normalizadas, tonaria possível a sua produção industrial estandardizada com consequente redução dos custos. (GTSCE-RELT-66-8)

b. A normalização e custos da construção

Diretamente associada à industrialização das construções escolares surge a questão da normalização e da contenção de custos. Ao longo do desenvolvimento do programa DEEB, e em vários momentos foi reforçada a ideia de que a evolução das construções escolares passaria pela adoção de modalidades de normalização/estandardização dos edifícios escolares.

A partir deste momento a normalização não é mais uma questão de comodidade, ela torna-se essencial, na medida em que a industrialização corresponde à produção em série de um certo número de peças normalizadas (ODDIE, 1966, p. 133)

O meio mais simples para facilitar a tarefa dos arquitetos e reduzir nos recursos é normalizando os planos das escolas, a disposição e os componentes do edifício, para que possam ser utilizados, não apenas uma vez, mas várias vezes. (ODDIE, 1966, p. 131)

A ênfase é colocada na ideia de que, através da normalização é possível colmatar as limitações do ponto de vista financeiro e de recursos, na medida em que *“quando se quer evitar a limitação dos investimentos, como resultado da falta de recursos não-financeiros, temos de tomar medidas para reduzir a carga sobre os gabinetes dos arquitetos e sobre a procura da mão-de-obra na construção em geral”* (ODDIE, 1966, p. 131). Da mesma forma, são propostas formas de contenção de custos através da utilização intensiva dos edifícios; da utilização otimizada, por meio da cedência de espaços à comunidade local; da “compra em grosso” e da contratação em série.

Os mesmos argumentos são mobilizados pelo GTSCE em vários pareceres, bem como no seu relatório final:

Também dentro do espírito experimental que presidiu todo este projecto, foi o estudo económico baseado numa técnica originária do Departamento de Construções Escolares do Reino Unido, que permite um controle mais efectivo das despesas.

Esta técnica que se revelou na prática muito eficaz, tem sido utilizada, com pequenas modificações, em muitos países e também em pequena escala em Portugal. (GTSCE-RELT-66-7)¹²⁶

... sugerem-se as seguintes linhas gerais para os trabalhos a realizar:

1. Estudo dos novos projectos-tipo atendendo à evolução dos métodos didácticos e às recentes disposições oficiais, nomeadamente as decorrentes da extensão escolaridade obrigatória. A observação do funcionamento da Escola Piloto de Mem Martins constituirá certamente matéria de interesse nesses estudos.
2. Acompanhamento dos estudos de ‘regionalização’ em curso no Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa que poderão conduzir a novos tipos de edifícios escolares.
3. ...
4. Estudos gerais de normalização, estandardização e pré-fabricação, tendo em vista “compras em grosso” para a totalidade ou parte dos elementos constituintes dos edifícios escolares primários (GTSCE-RELT-66-8)

¹²⁶ Relatório trabalhos GTSCE relativo ao 1º contrato. Apresentação dos projetos-piloto. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

justifica-se então que estudos de normalização e standardização sejam levados a cabo ainda que abrangendo só parcialmente os edifícios. A economia nacional será beneficiada além disso na medida em que a indústria se pode desenvolver colaborando nesses trabalhos.

Não tem interesse referir aqui pormenores desses estudos de normalização mas é evidente que o programa de necessidades não se coaduna mais com o projecto e com a obra vistos isoladamente como tem sido feito e que esses estudos arrastarão a procura da melhor solução para as “compras por grosso” compatíveis com a industrialização económica

Urge então fazer-se uma pesquisa conjunta com a indústria nacional – sugere-se uma ligação com o Instituto de Investigação Industrial – no sentido de serem encontradas formas de trabalho que possam interessar a Construção escolar em termos de maior economia (GTSCE-RELT-66-8)¹²⁷

Estas orientações relativamente à normalização das construções escolares, nomeadamente ao nível do ensino primário, serão colocadas em ação no período que se segue, já no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Direção Geral das Construções Escolares (DGCE), mas não deixam de fazer eco.

Aliás, neste contexto é especialmente interessante uma das conclusões do relatório produzido pela OCDE sobre o programa DEEB e que nos permite retomar o que foi dito acima sobre o papel desta organização internacional na regulação das políticas de construções escolares neste período,

o valor do projeto DEEB não reside somente nos factos internos e nas recomendações que fez emergir, independentemente da sua utilidade; consiste igualmente no proporcionar uma plataforma de lançamento para desenvolvimentos futuros, o que pode vir a provar-se ser ainda mais frutuoso (OCDE, 1968, p. 47).

c. A inovação, desenvolvimento e investigação

“...é recomendável uma «disposição flexível e diferenciada» dos espaços, de acordo com as idades e os géneros de ensino. São condenáveis as classes com uma uniformidade sistemática e com uma disposição de filas rígida e monótona”
(Carta das construções escolares, 1965)

Este excerto da Carta das Construções Escolares, aprovada pela UIA, em 1959, realça alguns dos aspetos que caracterizam as escolas que se começam a desenvolver no período pós-guerra. Inspirados em ‘designs’ experimentais e inovadores e pressionados a propor soluções simples e económicas, para modelos-tipo, que facilitem a produção em série de edifícios escolares, os arquitetos procuram nesta fase conciliar “a eficiência e velocidade de construção ao uso inovador de novos materiais de construção e

¹²⁷ Relatório final do 2º contrato com OCDE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

técnicas de engenharia, ao mesmo tempo que procuram criar um renovado interesse nas necessidades do desenvolvimento da criança e um design adaptado às novas pedagogias” (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 127).

Segundo BURKE & GROSVENOR (2008) é graças a “*uma nova geração de arquitetos e educadores, muitos dos quais educados em escolas progressistas independentes, que foram criados durante as circunstâncias únicas dos anos de guerra*”¹²⁸ que é possível criar a dinâmica que vai dar origem a planos pioneiros de escolas primárias. Como reforçam estes autores, este grupo de arquitetos e educadores “*criaram um dinamismo particular no seu trabalho, de tal forma que chamaram a atenção da comunidade internacional em relação aos seus feitos*” (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 132).

Os feitos deste grupo de arquitetos cuja experiência acaba por influenciar a comunidade internacional¹²⁹ “*altera a paisagem da escola primária*”, concebendo escolas de plano mais aberto, com janelas maiores que permitem a entrada de luz natural, que previam a realização de trabalho individual ou em grupos (maiores e menores) em diferentes áreas, e desenhadas para “*encaixar uma prática mais progressista*” (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 134).

Neste grupo pioneiro, encontramos dois arquitetos, Mary e David Medd, que desempenharam um “*papel pivot de grande importância*” (CLARK, 2010, p. 768) neste processo e que acreditavam na importância de desenhar a escola de dentro para fora, ou seja, tendo como ponto de partida a observação das necessidades educativas das crianças e dos professores (BURKE & GROSVENOR).

Este casal de arquitetos por várias ocasiões visita o nosso país bem como as escolas construídas no âmbito do GTSCE e mais tarde da DGCE, mantendo correspondência assídua com a Arquiteta Maria do Carmo Matos¹³⁰, fazendo-se sentir a influência do seu pensamento e modo de fazer no panorama da arquitetura escolar ao nível nacional.

A Maria do Carmo teve a influência, na sua formação de arquiteta, de dois arquitetos (Medd e Oddie) que vieram cá através do abrigo, ao abrigo do apoio técnico da OCDE. Que

¹²⁸ Num artigo em que desenvolve a influência exercida sobre um grupo de arquitetos responsável BURKE (2009) sublinha que “*É um facto curioso que um dos arquitetos mais notáveis no século XX a desafiar a «hegemonia da sala de aula», David Medd (1917-2009), foi aluno por 4 anos da Oundle public school onde, ... o educador progressista Frederick William Sanderson (1857-1922) moldou o ambiente educativo quer promovia a aprendizagem através do fazer. (...)*” (p. 421).

¹²⁹ A título de exemplo refere-se aqui o artigo de CONINCK-SMITH (2010) sobre a experiência dos encontros e das relações estabelecidas entre arquitetos ingleses e dinamarqueses no período pós-guerra e a influência das mesmas no panorama arquitetónico dinamarquês. “*este trabalho centra-se na escola dinamarquesa de arquitetura durante as décadas de 1950 e 1960 e a interação entre a geografia local e os desenvolvimentos na cena nacional e internacional. Através de exposições, visitas de estudo e encontros internacionais certos edifícios escolares tornaram-se ícones, espaços para visitar e para citar e forma específicas de pensar a “escola centrada na criança”. Em especial a experiência britânica e os contactos com o casal Mary Crowley e David Medd tornou-se muito importante para os dinamarqueses. Isto constituiu coincidência e o artigo procura demonstrar que as relações internacionais ao nível da arquitetura estão intimamente ligadas a um remapeamento cultural no período pós-guerra.*” (p. 713)

¹³⁰ A título de exemplo refere-se a correspondência trocada entre a Arquiteta Maria do Carmo Matos e David Medd aquando da preparação de mais uma visita destes dois arquitetos ao nosso país, que incluiria reunião com a equipa de arquitetos, visitas a escolas e conferência sobre mobília escolar. MCM-COR-70-1 e MCM-COR-70-2 Ver inventário *corpus documental* anexo 1

portanto, ... que a aconselhavam, é verdade, com quem ela debatia ideias. (Entrevista Maria Graça Fernandes, p.4, 118-20)

O “poder” exercido por este grupo de arquitetos, nomeadamente David e Mary Medd foi de tal forma que SAINT (1987) sublinha que *“a abordagem centrada na criança e orientada para a atividade, no ensino primário, que inspirou o movimento de construções escolares de Hertfordshire nunca encontrou um apoio político tão forte como em Inglaterra, da mesma forma como a parceria administrativa e arquitetónica não teve paralelo noutros países”* (p. 213)

Aliás, como referia o próprio David Medd, consciente da influência que este grupo de arquitetos conseguiu exercer no espaço nacional e internacional,

Nós tínhamos a organização onde queríamos. Nós tínhamos o HMI's (Her Majesty's Inspectorate) onde queríamos. Nós tínhamos as autoridades locais (LEAS's) onde queríamos... o Ministério (Ministério da Educação) tinha a liderança em termos do dinheiro que tínhamos e ... os regulamentos que tínhamos ... e que continuámos a alterar, ... de vez em quando alterávamos os regulamentos para se tornarem mais adequados. Os arquitetos tinham muito mais poder na altura, muito mais poder. (Conversa com David Medd, em dezembro de 2007, citado por BURKE, 2009, p. 423).

Outro aspeto que importa salientar no que diz respeito ao desenvolvimento e investigação no domínio das construções escolares está relacionado com a criação de grupos de estudo, que permitissem aos vários países envolvidos no programa DEEB a existência de uma estrutura de apoio à decisão política, que explorasse as implicações das alternativas existentes, que desenvolvesse novas soluções arquitetónicas, técnicas e administrativas para responder a novos problemas educativos à medida que eles surgissem (OCDE, 1968). Que, entre outras tarefas, *“coordenasse os programas de construção escolar; ...investigasse, num trabalho próximo com educadores, sobre as implicações das novas tendências educativas sobre os aspetos arquitetónicos; fizesse a análise e controlo dos custos de construção”* (GTSCE-RELT-67-1)¹³¹

Em vários documentos e fóruns foi estimulada a criação deste tipo de estruturas e propunha-se que, seguindo o exemplo do *Development Group* no Reino Unido (criado em 1949) ou o *Educational Facilities Laboratories*¹³² nos Estados Unidos (criado em 1958), surgissem estruturas de desenvolvimento e investigação das construções escolares que permitissem uma maior evolução e utilização eficaz dos

¹³¹ Relatório de estágio da Arquiteta Maria do Carmo Matos. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹³² O Educational Facilities Laboratories (EFL), é uma organização de investigação independente criada com o apoio da Fundação Ford em 1958, sob a direção de Harold B. Gores. O seu objetivo era ajudar as escolas e a maximizar a qualidade e utilidade dos seus edifícios e equipamentos, estimulando a investigação e disseminando informação útil para todos os que trabalhavam neste domínio (MARKS, 2001). Da mesma forma como o Development Group em Inglaterra, também o Educational Facilities Laboratories, Inc dinamizou e estimulou a disseminação dos planos de área aberta nos Estados Unidos da América, tendo publicado uma série de documentos sobre esta matéria, autonomamente ou em conjunto com outras entidades (ex: IDEA/EFL, 1970)

recursos neste domínio. É neste sentido, que a equipa do GTSCCE propõe a criação de um gabinete que tomará forma com a constituição do GEP da DGCE, em 1969¹³³.

3.2. “Chalk and Talk”: do abandono do ensino tradicional à recuperação do ideal progressista

“o âmbito do currículo foi alargado. O «aprender por fazer» substituiu o «aprender por ouvir». Agora a escola envolve muitas e variadas atividades. As estruturas tradicionais já não podem ser usadas satisfatoriamente. Os educadores necessitam de estruturas modernas, estruturas que são flexíveis o suficiente para se adaptarem às necessidades em mudança da educação”
(Caudill, 1954 citado por OGATA, 2008, p. 576)

A abordagem arquitetónica por detrás dos modelos de área aberta tinha como ponto de partida a ideia de que o ambiente educacional devia *“enfatizar a flexibilidade, o aprender-fazendo e uma pedagogia baseada na aprendizagem através da descoberta autónoma e não na instrução...que devia providenciar a oportunidade da criança exercitar a escolha e a tomada de decisão”* (BURKE, 2009, p. 425). Uma perspetiva de *“educação centrada na criança”* (JONES, 1987, p.32), onde o aluno é visto como tendo uma mente recetiva, uma forte curiosidade e uma imaginação fértil, começa a ser desenhada (ou redesenhada)¹³⁴ neste período.

no final da década de 1960, a pedagogia torna-se muito atenta à personalidade das crianças.

Os estrados desaparecem da velha escola e a sala de aula foi coberta com desenhos de alunos. Psicólogos, em particular Jean Piaget, destacou a importância de um ambiente estimulante. A escola, a sala de aula tornou-se uma área descoberta, com cantos de leitura e jogos de matemática. Como defendido por Albert Roth¹³⁵, a criança deve-se sentir como em casa na sala de aula....

Nesta época, o movimento da pedagogia diferenciada e centrada no aluno ganha uma nova dimensão nos países da OCDE (FORSTER, 2004, p. 7)

¹³³ Decreto-Lei nº 49169 de 5 de agosto de 1969.

¹³⁴ São retomados, neste período, princípios semelhantes aos defendidos pelos pioneiros da educação nova. Com efeito, com o advento da Escola Nova desloca-se o centro de gravidade do professor para a criança. *“É esta revolução - exigência fundamental do movimento da Educação Nova - que Claparède compara à que Copérnico realizou na astronomia e que ele definiu de forma feliz nas linhas seguintes: «Os métodos e os programas gravitando à volta da criança e não mais a criança rodando assim-assim à volta de um programa decidido de fora dela, tal é a revolução ‘copernicana’»* (Bloch, 1968, p.33) Sobressaem as preocupações comuns marcadas pelo deslocar do centro da ação educativa do professor para o aluno, que deixa de ser tratado como objeto a modelar e equipar do exterior para se tornar sujeito (individual ou coletivo) do seu próprio desenvolvimento, cabendo ao educador, por referência às necessidades e interesses da criança, proporcionar ambiente favorável à autoeducação da mesma. Particularmente ajustada a esta questão de um movimento pedagógico que renasce, são algumas das conclusões tecidas por HOUSSAYE (2007) em torno de *Viagens Pedagógicas: “Os empréstimos que tornam as linhagens possíveis são recomposições que arrumam e filtram um fundo comum educativo, o qual se apresenta como óbvio mas é, no entanto, ele próprio, objeto de rupturas frequentemente retrospectivas; Ondas de fundo aparecem na importação-exportação dos pedagogos: cada vez mais, os países entram no movimento de difusão das ondas pedagógicas, segundo temporalidades que diferem entre si, porém com percursos bastante idênticos;”* (p.310-311).

¹³⁵ Alfred Roth (1903-1998), autor da obra publicada em 1950 *The New School, Das Neue Schulhaus, La Nouvelle École*, e um arquiteto visionário especialista em construções escolares dizia *“a duração das construções é mais longa que a das pedagogias. A arquitetura deve, assim, ser de uma grande simplicidade por forma a permitir uma liberdade de utilização”* (FORSTER, 2004, p.7)

Procurando compreender os aspetos que estiveram na base dos planos arquitetónicos que surgem neste período e recorrendo ao que nos diz HENNON (1999) sobre a forma como o espaço discursivo da arquitetura da escola “se refere à convergência e confluência de uma multiplicidade de discursos que mobilizam os nossos raciocínios e justificações para as ações educativas” (p. 4), os modelos de área aberta introduzidos em Inglaterra durante as décadas de 1950 e 1960 sofrem uma forte influência do contexto político e social do período pós-guerra, mas também das experiências pessoais e profissionais dos arquitetos que estiveram na génese deste tipo de modelo arquitetónico, em particular as educativas. Como descreve BURKE (2009),

Estes indivíduos eram de uma geração que passou pelo menos por uma guerra-mundial, bem como pelos anos de depressão. Como Medd, muitos deles tinham experimentado um tipo diferente de educação, não só privilegiada como progressiva. Eles trouxeram para a tarefa de renovação das escolas, as suas próprias experiências pessoais de infância, adolescência e educação (p. 428)

Muitos dos indivíduos deste grupo de profissionais não só tinham uma educação diferente, como eram muito viajados. A cultura europeia era uma influência contínua.

Havia uma comunicação de duas vias entre a Grã-Bretanha e a Europa durante estes anos e, em 1948, as escolas de Hertfordshire, que estavam a ser construídas foram visitadas pela Conferência Internacional dos Arquitetos Modernos, incluindo Le Corbusier, Kidder-Smith, Walter Gropius e Bruno Mathsson. ... Estes ‘tours’ europeus e estas visitas foram importantes na promoção da investigação e desenvolvimento (p. 428-429)

Mas, como insiste BURKE (2009) os novos modelos de escola primária em Inglaterra não podem ser explicados unicamente pelas tendências arquitetónicas ou pelos movimentos educativos, mas também pelo entendimento que estes arquitetos tinham da conceção de escolas de ‘dentro para fora’, conseguido através “da construção de um vocabulário comum que uniu numa rede arquitetos e educadores” (p.433).

A determinação desse vocabulário, no entanto, tem as suas raízes em movimentos sociais, espirituais, educacionais e arquitetónicos mais vastos e nas histórias pessoais dos indivíduos que fundaram e sustentaram esta visão do grupo das escolas primárias do período pós-guerra (p. 433)

Pois bem, estes “edifícios que se moldam às atividades fluídas que se desenvolvem lá dentro, em vez do contrário” (Farmer & Weinstock, 1965, citado por BURNHAM, 1970, p. 4) acabam por ser fortemente encorajados pelo conhecido *Plowden Report* (Central Advisory Council for Education, 1967)¹³⁶, que

¹³⁶ Desde 1931, altura em que é publicado o Relatório Hadow, que não era feita uma revisão específica ao ensino primário em Inglaterra. O Relatório Plowden surge numa época em que imperava uma visão liberal da educação e da sociedade, sendo o resultado de um estudo levado a cabo ao longo de cerca de 4 anos por uma comissão nomeada pelo Parlamento e liderada por Bridget Plowden (SILBERMAN, 1973). A ênfase do Relatório Plowden podia ser retratada através da frase “no coração do processo educativo reside a criança” (CACE, 1967, p.9), defendendo uma aprendizagem experiencial, o aumento da participação dos pais, a educação pré-escolar universal e oportunidades de educação para a população mais desfavorecida; salientando-se firmemente a necessidade de diferenciação e a necessidade de personalização da educação. Como sublinham HERTZBERG &

incentiva a construção de edifícios mais flexíveis que acomodam uma visão de educação centrada na criança.

O design das escolas inglesas desde o final da guerra merecidamente têm ganho uma reputação internacional. Muito se tem pensado no planeamento de edifícios que estão em linha com as tendências educacionais atuais (CACE, 1967, p.389)

Os edifícios que vinham a ser construídos por um determinado grupo de arquitetos, onde se incluíam os já referidos David e Mary Medd, davam corpo, do ponto de vista da comissão Plowden, aos princípios do ensino centrado na criança como,

o dia integrado, em que os professores abandonavam um horário rígido e instituíam o dia integrado. ... diferentes crianças envolviam-se numa variedade de atividades ao mesmo tempo. Relacionado mais com a gestão do tempo do que com a gestão do currículo. O dia integrado é um dos maiores elementos do paradigma do ensino centrado na criança, pois os alunos estão envolvidos numa variedade de atividades que não lhes podem ser ensinadas em classe (BRODGEN, 2007, p. 56-57).

o agrupamento 'vertical' ou 'familiar', ou seja, o agrupamento das crianças independentemente da sua idade. (BRODGEN, 2007, p. 56)

Trabalho em equipa dos docentes. O trabalho em equipa dos docentes decorre do dia integrado, que decorre do ensino centrado na criança e não no ensino baseado nos princípios da instrução. Os professores que trabalhavam com o dia integrado encontravam benefícios na cooperação, como por exemplo na partilha de áreas de trabalho. (BRODGEN, 2007, p. 57)

Assim, ao colocar em evidência as novas tendências ao nível do planeamento e desenho de escolas primárias e, em particular, de projetos como os de Amersham, Finmere ou Eveline Lowe Primary School¹³⁷, o relatório Plowden não só impulsiona o trabalho desenvolvido por este grupo de arquitetos e educadores, como providencia uma agenda de discussão e debate público em torno da educação e das novas tendências da pedagogia. A proliferação de guias, manuais e livros com experiências da educação

STONE (1972), o movimento de 'educação aberta' ficou cristalizado em 1967 com a publicação do relatório *Children and their primary schools*, onde os seus autores sugeriam que todas as escolas do país adotassem esta nova abordagem para a educação das crianças.

¹³⁷ A escola de Amersham "incluía o projeto de todo o mobiliário e aplicou os resultados de novos estudos na iluminação, cor e acústica. Neste e em investigações anteriores, os arquitetos observaram uma nova relação entre professores e crianças e uma indefinição da divisão entre um assunto e outro, entre o trabalho teórico e prático e entre um período de aula e o próximo. A área de ensino foi concebida como sendo todo o ambiente escolar e não como uma série de salas individuais" (CACE, 1967, p. 395). Quanto à de Finmere "o exterior apresentava um formato simples, enquanto o interior era complexo e cuidadosamente concebido para se adaptar a educação mais progressista da prática contemporânea. A escola contava com duas salas de aula que poderiam ser divididas por uma tela móvel em diferentes áreas. O plano suportava realização de tarefas em grupo ou individualmente. Os professores funcionariam mais como apoio do que instrutores: eles deixariam de ocupar o lugar tradicional reservado na frente da turma, e teriam maior liberdade de movimentos em resposta às necessidades das crianças" (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 134). A escola de Eveline Lowe Primary School, que abriu em 1966 foi desenhada pelo Development Group do Departamento of Education and Science em colaboração com o Secretariado da comissão Plowden. A intenção era mesmo "dar resposta a determinadas questões consideradas importantes para a comissão" (DES, 1972, p. 1)

aberta é, a partir desta altura, muito forte, nomeadamente na década de 70. Muitas publicações surgiram nesta época, a realçar e sublinhar o interesse e vantagem do “ensino-aberto” (KOHL, 1971; KOHL, 1974; SILBERMAN, 1973; HERTZBERG & STONE, 1972; RINTOUL & THORNE, 1975; MCKENZIE & KERNIG, 1975; CAMPBELL, 1973).

Pese embora, e como reforçam vários autores (HAMILTON, 1977; CUNNINGHAM, 1987; MOYER, 1972; SILBERMAN, 1973; HERTZBERG & STONE, 1972) apesar da designação ‘área aberta’ ser muitas vezes utilizada para fazer referência ao modelo arquitetónico, bem como ao modelo de ensino-aprendizagem, esta não se refere, necessariamente ao mesmo. Com efeito, MOYER (1972) numa tentativa de distinguir os dois conceitos sublinhava que a *“escola de plano aberto refere-se a um espaço físico e não uma abordagem educativa. Enquanto o ensino-aberto se refere a um modelo educativo baseado na filosofia da educação aberta (“open education”)*” (p.11-12).

SILBERMAN (1973) reforçava, mesmo que:

- a. Criar grandes espaços abertos não significa, por si só, ensino-aberto;
- b. Colocar o mobiliário de acordo com ‘áreas de interesse’ não significa, por si só, ensino-aberto;
- c. Preencher as áreas de interesse com materiais concretos que as crianças podem manipular e usar não significa, por si só, ensino-aberto;
- d. Um ensino individualizado não significa, por si só, ensino-aberto;
- e. Colocar as crianças a trabalhar em grupos maiores e menores não significa, por si só, ensino-aberto. (p.xxi)

Apesar de coincidirem em alguns dos seus princípios, a investigação em sala de aula deixou claro que uma associação automática entre os planos de área aberta e a educação aberta, mais progressista, é frágil, sendo um facto indiscutível que *“no sentido estritamente arquitetónico da ordenação do espaço em plano aberto, este pode incorporar grandes variações na estrutura e na organização interna”*. (CUNNINGHAM, 1987).

Apesar da etiqueta ‘área aberta’ ser usada para descrever a área de ensino da Profª Barber, as relações entre o uso educacional e arquitetónico são genericamente frágeis. Não há muito entendimento sobre a teoria ou a prática da escolarização de área aberta. O que significa? Como funciona? Qual a sua origem? Qual o seu objetivo? Como resultado, professores e arquitetos continuam a não conseguir partilhar as suas respetivas visões e experiências. (HAMILTON, 1977, p.2)

Aliás, nesta reflexão em torno do que virá primeiro, se o projeto arquitetónico, se as ideias pedagógicas e qual influencia qual, é interessante referir aqui o que BROGDEN (2007) sublinha sobre o papel dos Relatórios publicados pelo Development Group, *“os seus building bulletins eram tanto Tratados de*

práticas educativas como recomendações no domínio da arquitetura e da engenharia civil” (p. 56).
Reforça ainda,

os Tratados e exemplos do Development Group influenciaram os projetos de escolas primárias. Se o projeto da escola molda as atividades que acontecem dentro da escola, e esta foi certamente a intenção do grupo, o projeto também molda o currículo e a metodologia. (p. 60)

Imbuídos de ideias como *“a arquitetura é uma forma silenciosa de pedagogia”* (MESMIN, 1973, p. 104) ou mesmo *“o arquiteto é um educador, nomeadamente quando projeta uma escola”* (p.105), os arquitetos vivem, neste período uma certa *“ilusão pedagógica”* (LOURAU, 1969), convencidos de que o projeto arquitetónico pode alterar as práticas e os modos de ensino-aprendizagem.

Como sublinha BARROSO (2001), estamos perante um período, no que respeita à relação entre arquitetura e educação, em que *“o edifício é a imagem do método”* e em que, baseado num conceito determinista de mudança, alguns arquitetos procuram *“transformar a escola (e a sua pedagogia), adotando projetos de arquitetura radicalmente inovadores”* (p.23).

Retomando as abordagens pedagógicas presentes neste período, e a forma como estas exerceram influência sobre as mudanças ao nível das construções de escolas primárias em Portugal, importa agora fazer referência ao panorama nacional e à forma como estes conhecimentos no domínio pedagógico influíram sobre o trabalho do GTSCE e sobre o projeto-piloto da escola primária de Mem Martins, em particular.

Fazendo referência ao panorama nacional, NÓVOA (1995) sublinha que no período pós-guerra se dá *“uma tímida reanimação do pensamento pedagógico, devido em grande medida ao trabalho desenvolvido no seio dos Cursos de Ciências Pedagógicas”* (p. 40). Nomes como Bento de Jesus Caraça, João Dias Agudo, João dos Santos, Maria Amália Borges de Medeiros, Rui Grácio, Lucinda Atalaia, reagem à *“obra desarticuladora do estado Novo”* (p. 41) e revelam uma atitude aberta e inovadora. Este grupo de educadores/pedagogos impregnado do espírito da educação nova, afirma-se na cena portuguesa de forma mais evidente a partir da década de 60, muito estimulado pelos *“círculos internacionais que estimulam a emergência de uma nova maneira de enfrentar os debates educativos e pedagógicos”* (p.41)

Recorrendo à ideia de NÓVOA (1995) de que o renascimento da inovação educacional *“coincide com fases de abertura política, interna e externa”* e que esta só se pode realizar *“através de uma intensa troca de ideias e de reflexões sobre um fundo comum de experiências partilhadas”* (p.41), estava criado o contexto ideal para o desenvolvimento de um projeto arquitetónico como o apresentado inicialmente pelo GTSCE (projeto piloto de Mem Martins) e mais tarde pelo GEP da DGCE (Projeto Escolas Primárias P3).

E é neste contexto que no relatório de apresentação dos projetos-piloto, reconhecemos muitos dos princípios já enumerados e que pautaram as ideias pedagógicas progressistas da escola primária inglesa da década de 1960:

Entende-se a escola como instituição que, para além dos imediatos e específicos objectivos da educação (no sentido integral e ao nível das idades e interesses dos alunos), estará atenta aos problemas de valorização humana e de integração social, quer dos escolarizados, quer da comunidade em que se insere. Os métodos, processos e recursos didáticos aplicados consideram que o ensino deve revestir uma forma activa constante ... ver, ouvir, tocar, manipular, associar, memorizar, exprimir e aplicar, são os princípios a ter sempre presentes no desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda se vê vantagem em frisar os seguintes princípios:

- A escola é para a criança
- A escola deve facilitar a integração da criança na comunidade, na vida pública
- A escola comunica uma ideia de viver, tem pois que realizar uma maneira de viver
- A escola é um prolongamento da casa, onde cada turma forma uma segunda família, é assim um passo para a inserção na sociedade. (GTSCE-RELT-66-7)¹³⁸

3.3. A ‘era de ouro’ do crescimento dos sistemas de ensino: o papel central do planeamento educativo

Se o conhecimento ao nível arquitetónico assume uma grande importância, neste primeiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, o conhecimento no domínio do planeamento educativo é ainda mais forte. Com efeito, desde meados da década de 1950 que o planeamento em educação é *“desenvolvido como uma função administrativa e uma especialização ‘científica’ em muitos países da OCDE”* (SOUDELIS, 1983, p. 12) tendo conhecido um forte incremento durante a década de 1960. Na base estava a convicção do potencial do desenvolvimento da educação no crescimento económico e equidade social (SOUDELIS, 1983) e um aumento da procura social de educação que foi acompanhado e potenciado pela perspectiva desenvolvimentista das teorias da modernização (TEODORO, 1992; TEODORO, 2001a).

Como nos diz LEVIN (1981) num período em que *“expansão educacional foi vista como um ingrediente crucial para garantir o crescimento económico, para o desenvolvimento dos processos políticos democráticos e participação económica e social mais justa, os princípios e as práticas do planeamento educativo raramente foram questionados”* (p. 85). Pelo contrário, o planeamento adquire, neste período, uma importância tal que o investimento é feito em diferentes direções: na formação de altos-funcionários

¹³⁸ Relatório trabalhos GTSCE relativo ao 1º contrato. Apresentação dos projetos-piloto. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

da administração, na promoção e estímulo à constituição de estruturas de planeamento; na proliferação de documentos e relatórios de apoio à tarefa 'planificadora' dos Estados.

os anos 60 foi a época em que se descobriu o planeamento, foi a grande descoberta. Isto depois do PRM, em que considerava que o planeamento era uma coisa importante e devia existir. Então começaram a nascer os gabinetes de estudo e planeamento ou só de planeamento (*Entrevista Maria Graça Fernandes, p.3, 19-12*)

O papel da OCDE na promoção desta lógica de planeamento foi preponderante e como nos relata EIDE (1990), colaborador da OCDE entre 1961-1964 e alto-funcionário do Ministério da Educação Norueguês, entre as várias ações desenvolvidas encontravam-se:

Estabelecemos uma rede de diretores de agências nacionais de planeamento, baseada na realização de duas conferências anuais. Gradualmente a maior parte das atividades baseadas em investigação, levadas a efeito pelo secretariado da OCDE, eram orientadas no sentido de criar uma fundação teórica para as atividades práticas de planeamento dos países-membros (p.14)

Uma iniciativa de sucesso foi o programa de bolsas em planeamento educativo, lançado pela OCDE. Os bolseiros deviam se especializar em planeamento educativo através do trabalho de campo em países-membros e de formação teórica desenvolvida pelo secretariado da OCDE. O primeiro ano contou com 500 candidatos, dos quais 20 foram selecionados. Eram, como durante os anos posteriores, essencialmente, bolseiros de países mediterrânicos.¹³⁹ (p. 22)

Usando-se, como nos diz EIDE (1990), da capacidade que tinha de se aproximar destes países (do mediterrâneo) *"legitimando o direito das autoridades económicas de intervir nas políticas educativas"* (p. 16), a OCDE promove, através do lançamento de numerosos projetos, a criação e a implementação de metodologias específicas e a formação de pessoal especializado nas áreas do planeamento e da administração da educação. Um dos projetos de maior visibilidade e importância neste período foi sem dúvida, como já foi referido, o PRM, que transportava consigo a ideia de que

a formulação dos moldes de gestão mais adequados a um determinado sistema organizacional implica uma correcta caracterização qualitativa e quantitativa deste, tanto em termos de dinâmica interna como de enquadramento exterior. Trata-se de identificar os principais factores condicionantes daquela mesma gestão, cujo conhecimento se torna indispensável se se lhe pretender conferir um sentido realista e consequente (PROSTES FONSECA, 1981, p. 118)

¹³⁹ Durante o primeiro ano de concessão de bolsas, estas destinavam-se exclusivamente aos países envolvidos no PRM. Após a criação do IPE (Programa de investimento e planificação em matéria de ensino) foram oferecidas possibilidades suplementares de formação a outros países (OCDE, 1965).

É fomentada, durante este período a ideia da “indispensabilidade da introdução da óptica de planeamento no sector da educação” (PROSTES FONSECA, 1981, p.121), com o intuito de responder de forma adequada a necessidades de mão-de-obra qualificada, inerentes aos aclamados processos de desenvolvimento económico.

Apesar da importância assumida pelo PRM na introdução de uma ótica de planeamento no setor da educação em Portugal neste período, podemos identificar dois outros factos que contribuem para essa progressiva introdução, a criação do já referido GEPAE, em 1965 e a introdução nos Planos de Fomento de um capítulo dedicado à Educação e Investigação.¹⁴⁰ Aliás, um dos aspetos mais marcantes da atividade do GTSCE durante o decurso do 2º contrato com a OCDE, refere-se exatamente ao “*estudo dos objetivos educacionais a integrar no III Plano de Fomento*” (GTSCE-RELT-66-8)

O Ministério das Obras Públicas, em seu nome e no nome do Ministério da Educação Nacional, firmou o novo contrato que incluía especialmente uma colaboração do Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares no estudo dos objetivos educacionais a integrar no III Plano de Fomento, estudo em curso na equipa do Projecto Regional do Mediterrâneo (2ª fase) que está funcionando no Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação Nacional. (GTSCE-RELT-66-8).

Verifica-se, assim, uma carência endémica de instalações escolares. (...)

Impõem-se, assim, necessidades de planeamento, quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo.

É hoje ponto assente que todo o planeamento económico não é verdadeiramente eficiente se não for precedido ou, pelo menos, realizado em simultâneo com o planeamento educacional (GTSCE-RELT-66-8).

Da leitura dos textos produzidos pelo GTSCE é visível a reprodução de muitos dos princípios veiculados por organizações internacionais como a OCDE, sobre o planeamento educativo e a sua importância. Como muito bem sublinha AMBRÓSIO (1985),

Herdámos, no plano da educação, o conceito meramente técnico-económico das necessidades sociais, conceito marcado pelo peso da influência das doutrinas liberais de gestão e planeamento económico que se fizeram sentir nos finais da década de 60 em Portugal. Este conceito ressalta claramente dos diversos Planos de Fomento, dos programas do governo, dos relatórios de organismos internacionais e da formulação técnico-económica e política das necessidades (ditas depois básicas após a revolução) de educação para os portugueses.

Abundam os relatórios produzidos, os levantamentos da situação e previsões, os indicadores, os livros brancos, as justificações em termos do capital investimento humano,

¹⁴⁰ É incluído um capítulo dedicado à educação e investigação a partir do Plano Intercalar (1965-1967), mantendo-se no III Plano de Fomento (1968-1973) e no IV Plano de Fomento (1974-1979).

de reprodutividade deste em benefícios quantificados e comparados com custos, correlação orçamentos-produto nacional, matrizes multiplicativas de estruturas profissionais, sectores, estruturas escolares, etc. (AMBRÓSIO, 1985, pp. 1024-1025)

Pese embora, os princípios veiculados sobre a importância do planeamento educativo e sobre o seu papel na definição de metas claras de política educativa, este acabou por se caracterizar, como sublinha PROSTES FONSECA (1981) *“pela ausência de uma formulação clara de metas de políticas educativas”*, pelo foco na *“elaboração de programas específicos de curto prazo relacionados com a criação ou preparação de recursos”* e pela ausência de uma ótica a longo prazo.

não tem estado ligado a processos globais de planeamento, apenas se verificando a elaboração de programas de acção em determinadas áreas específicas, designadamente quando relacionadas com financiamentos através das citadas dotações extraordinárias. (p.125).

Capítulo 4. O Projeto Normalizado de Escolas Primárias

Este capítulo diz respeito ao intervalo temporal entre a cessação do 2º contrato com a OCDE no âmbito do DEEB e que orientou o trabalho do GTSCE, até ao início da década de 1980, altura em que se dá início à Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta (objeto do capítulo que se segue).

Após a cessação do 2º contrato com a OCDE, o GTSCE termina a sua missão e os membros deste grupo regressam às suas funções no seio do MOP¹⁴¹, prosseguindo, no entanto, o trabalho ao nível dos projetos de escolas primárias, a título pessoal. Aliás, é no contexto do *atelier* montado pelo Engº Quadros Martins e pela arquiteta Maria do Carmo Matos que são propostos os projetos para os primeiros edifícios de área-aberta (BEJA & SERRA, 2010).

Com a criação da Direção-Geral das Construções Escolares, em 1969, é lançado durante este 2º período o Projeto Normalizado de Escolas Primárias (projeto-tipo de escolas de área aberta). Projeto inovador que tinha como objetivo fulcral a renovação das escolas primárias, numa perspetiva de *“criar o melhor ambiente físico para que todas as crianças possam desenvolver-se e revelar-se e sejam, no futuro, elementos válidos na sociedade portuguesa”* (MOP, 1970b, p. 7)

Este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, caracteriza-se por grandes mudanças no sistema educativo português, muito pela ação do Ministro Veiga Simão¹⁴², que assume a pasta da Educação em janeiro de 1970. Veiga Simão, que toma como bandeira do seu executivo a expressão *democratização do ensino* e que propõe uma reforma do sistema inspirado, como nos diz FERNANDES (2003a), nos desígnios *“de levar tão longe quanto possível a aproximação das condições de aprendizagem dos alunos, independentemente da classe, etnia, sexo, região, ou seja a garantia da igualdade de oportunidades”* (p. 18), cujas repercussões *“ultrapassam em muito as fronteiras do sistema de ensino”* (STOER, 1983, p. 793). Como nos resume muito bem FERNANDES (2003b),

numa perspetiva menos enredada nas fragilidades do quotidiano, o ministro Veiga Simão entendeu a necessidade de reformas educacionais profundas, aproveitando a protecção política e financeira do presidente do governo quanto à cobertura de uma obra educacional que, de certa maneira, ilustrasse o célebre dístico caetanista de *“evolução na continuidade”*, desafios a que o País não poderia eximir-se, aproveitando e selecionando o que de positivo

¹⁴¹ Na altura, quer a arquiteta Maria do Carmo Matos, quer o arquiteto Augusto Brandão e o engº Quadros Martins eram técnicos da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário. Desta forma, a capacidade de intervenção direta nos projetos-tipo de escolas primárias vigentes (Urbano2 e Rural2), era limitada.

¹⁴² Diz-nos GRÁCIO (1985) a propósito de Veiga Simão: *“O Prof. Veiga Simão parecia vocacionado para a «renovação», ou para a «evolução», como preferiam dizer, segundo Caetano, os «liberais». Não pertencia ao partido único; organizara de raiz e gerira com dinamismo uma Universidade, longe do torvelinho e da intriga metropolitana; assumia um discurso político-educacional aparentemente ajustado a uma necessidade de mudança”* (p. 78)

pudesse ser trazido pela colaboração internacional mas não esquecendo que esta não poderia considerar-se como solução cómoda, já que o esforço a realizar teria de o ser no plano nacional (p.229)

Estas mudanças ao nível do sistema educativo e dos modos de funcionamento do MEN, têm efeito sobre as construções escolares e sobre a forma como estas são geridas e coordenadas e desta forma, assistimos igualmente a grandes transformações ao nível do MOP. As primeiras associadas à criação de um organismo central responsável pelas construções escolares nos vários níveis de ensino e outras na sequência das alterações empreendidas ao nível do Sistema educativo e da orgânica do MEN.

1. Da criação da Direção Geral das Construções Escolares ao Projeto Normalizado das Escolas Primárias

1.1. Criação da Direção-Geral das Construções Escolares

Até 1969, momento em que é criada a Direção-Geral das Construções Escolares, a responsabilidade neste domínio era assumida por vários organismos, consoante o nível de ensino, e com diferentes enquadramentos legais (figura 3). Esta realidade, assinalada pelos membros do GTSCE como *“inadaptada às condições actuais”* (GTSCE-DC-INT-66-1)¹⁴³ estava na base de uma grande dificuldade de coordenação e gestão das construções escolares e dos recursos disponíveis, propondo a criação de uma estrutura comum de coordenação.

“O outro princípio-base que já apontámos é o da centralização. Este princípio tem, parecem-nos as seguintes vantagens:

- a) Melhor utilização dos recursos em pessoal especializado, recursos forçosamente limitados;*
- b) Possibilidade de desenvolvimento de especialistas de construção escolar, profundos conhecedores não só dos problemas técnicos, mas também dos objectivos pedagógicos a que estas devem satisfazer;*
- c) Facilidade de estabelecimento de critérios uniformes para a totalidade do país;*
- d) Menores encargos administrativos.*

Julgamos que este princípio é indiscutível excepto em casos especiais (orientação e fiscalização de obras muito dispersas, p. ex) e, exceptuando esses casos, será uma das bases da orgânica proposta.” (GTSCE-DC-INT-66-1)

¹⁴³ Documento GT/66/4 sobre Notas para a elaboração duma proposta de reformas administrativas. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Ensino Primário	Ensino Preparatório Ensino Secundário Ensino Médio	Ensino Superior
<p>1929</p> <p>(Decreto nº 16791 de 30 de abril de 1929)</p> <p>Direção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais</p> <p>(DGEMN)</p>	<p>1928</p> <p>(Decreto-lei nº 16279 de 22 de dezembro de 1928)</p> <p>Junta Administrativa para o Empréstimo do Ensino Secundário</p>	<p>1933/4</p> <p>(Decreto-lei nº 22 917 de 31 de julho de 1933 e Decreto nº 23 706 de 27 de março de 1934)</p> <p>Comissão encarregada de dirigir a construção dos hospitais de Lisboa e Porto</p>
<p>1941</p> <p>(Despacho do Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941 e Lei nº 1985 de 17 de Dezembro)</p> <p>Comissão de Revisão e Reajustamento da Rede Escolar</p> <p>(Plano dos Centenários)</p>	<p>1934</p> <p>(Decreto-lei nº 24337 de 10 de agosto de 1934)</p> <p>Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário</p> <p>(JCETS)</p>	<p>1941</p> <p>(Decreto-Lei nº 31567 de 15 de outubro de 1941)</p> <p>Comissão administrativa do plano de obras da cidade universitária de Coimbra</p>
<p>1943</p> <p>(Ofício nº 453 de 3 de Julho de 1943)</p> <p>Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias</p> <p>(DOCEP)</p>		<p>1957</p> <p>(Decreto-lei nº 41 173 de 4 de julho de 1957)</p> <p>Comissão administrativa das novas instalações universitárias</p>
<p>1969</p> <p>(Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969)</p> <p>Direcção-Geral das Construções Escolares</p> <p>(DGCE)</p>		

Figura 3. – Evolução do quadro-legal dos organismos responsáveis pela construção escolar até 1969

Fazendo referência em particular ao ensino primário, as construções escolares, por disposição legal, entre 1943 e 1969, eram da responsabilidade da DOCEP, organismo dependente da Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, à qual cabia:

“1º Promover a construção nos terrenos para o efeito adquiridos, ou por empreitada ou por outra forma mais adequada às circunstâncias e de acordo com os projetos-tipo aprovados pelo Governo, das escolas primárias abrangidas por esta lei;

2º Promover, nos mesmos termos a construção das cantinas escolares, satisfeitas as condições estabelecidas na legislação especial aplicável” (Base VII, Capítulo III, Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961)

À DOCEP estava incumbida, especificamente, a tarefa de acionar e implementar o Plano dos Centenários, projeto de construção de escolas em larga escala levado a cabo pelo Estado Novo em Portugal entre 1941 e 1974¹⁴⁴. Esta incumbência entregue inicialmente a uma Comissão de Revisão e Reajustamento da Rede Escolar, estava patente na Lei nº 1985 de 17 de dezembro de 1940 (Lei do Orçamento Geral do Estado para o ano de 1941) que definia no art. 7º:

O governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar, que será denominado dos Centenários e em que serão fixados o número, localização e tipos de escolas a construir para completo apetrechamento do ensino primário, inscrevendo-se no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar em participação com os corpos administrativos ou outras entidades

Como referem BEJA et al (1996) *“apesar das situações difíceis com que depararam, a Delegação e as equipas técnicas destacadas para as questões das escolas primárias conseguiram organizar-se e dar início, em 1944, à I Fase do Plano dos Centenários”* (p. 42). E é neste contexto que após alguns anos de coordenação da implementação do Plano dos Centenários e da construção de um grande número de edifícios, a DOCEP acaba por associar à tarefa exclusivamente administrativa a ação nas *“áreas de arquitectura, engenharia e fiscalização de obras”* (p.42).

No testemunho de uma técnica desta Delegação, a tarefa da DOCEP concretizava-se da seguinte forma:

...os empreendimentos da nossa Delegação correspondiam a mapas do MEN; nós contactávamos as Câmaras Municipais informando-as das localidades do Concelho onde precisávamos de terrenos, citávamos as normas de localização a que deveriam obedecer e as Câmaras indicavam-nos terrenos.

As empreitadas tinham em geral um prazo de 365 dias, mas quase nunca eram executadas no prazo do contrato; o tempo médio de construção era de dois anos.

A Delegação para a construção de Escolas Primárias tinha bons meios humanos e técnicos; os engenheiros e fiscais eram em número suficiente para acompanhar todas as obras; note-

¹⁴⁴ Importa esclarecer que a DOCEP apenas assume, a partir de 1943, o cumprimento da execução do Plano dos Centenários. No início de 1943, a *Comissão de Revisão e Reajustamento da Rede Escolar* *“concluiu o seu trabalho para que fora nomeada com a publicação do número de salas a construir por distritos, concelhos e freguesias”* (BEJA et al, 1996, p. 41) e com a publicação do ofício nº 453 de 3 de julho de 1943, *“após terem cessado as funções da Comissão de Revisão, terá sido sugerido a Duarte Pacheco que se criasse, na estrutura da DGEMN, uma Delegação que se ocupasse, em exclusivo, dos assuntos administrativos relacionados com o cumprimento do Plano dos Centenários.”* (p.42)

se que arquitectos não tivemos durante muito tempo, quando nos chegou o primeiro já os Planos iam muito adiantados (BEJA, 1979, p. 69)

Pese embora o trabalho desenvolvido pela DOCEP, é com base nesta experiência de morosidade dos processos de construção das escolas, na dispersão dos recursos humanos e técnicos afetos aos vários organismos responsáveis pelas construções escolares, e nas dificuldades de coordenação entre os vários organismos, que o GTSCE propõe uma reforma administrativa que estará na origem da criação, em 1969, da Direcção-Geral das Construções Escolares. Em concreto, o GTSCE propunha que *“os serviços encarregados da execução disponham de um departamento – integrado num organismo mais amplo que tenha como missão o estudo e investigação da construção escolar – ao qual caiba a tarefa de estruturar os programas de ação daqueles serviços”* (GTSCE-PARC-68-1)¹⁴⁵

Desta forma, num diploma de 5 de Agosto de 1969 é criada a Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE), para a qual transitam as funções assumidas até ao momento pela JCETS, a Comissão Administrativa das Novas Instalações Universitárias, a Comissão Administrativa do Plano de Obras da Cidade Universitária de Coimbra e DOCEP da DGEMN. Com esta solução procurava-se ultrapassar os *“notórios inconvenientes do sistema”*, como descrito no preâmbulo deste diploma,

além de dificultar a coordenação de estudos e trabalhos, não permite aproveitar convenientemente os meios materiais e humanos existentes, que, em vez de dispersos por cinco organismos, convém reunir num só departamento devidamente estruturado e com um quadro permanente de pessoal. Na verdade, o carácter eventual dos organismos atrás referidos não tem hoje justificação perante a vasta e permanente tarefa de construir, apetrechar e conservar as instalações dos vários graus e ramos de ensino.

Assim se cria, nos termos do presente diploma, a Direcção-Geral das Construções Escolares, que permitirá, como é intenção do governo, intensificar, com sensíveis economias, o ritmo de construção de instalações escolares e o seu apetrechamento (*Preâmbulo Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969*)

Apesar das intenções de eficácia e melhoria no que respeita à coordenação das construções escolares proclamadas pelo diploma legal, na opinião de técnicos dos organismos agora extintos pela criação da DGCE, a mudança não trazia grandes vantagens:

Temos de reconhecer que a mudança operada enfraqueceu muito a capacidade de execução anual que tínhamos tido até aí; para o comprovar basta uma consulta comparativa dos registos. (ex-técnica da DOCEP in BEJA, 1979, p. 70)

¹⁴⁵ Parecer nº 3526 sobre Construções Escolares - Relatório do Grupo de Trabalho, emitido a 12 de março de 1968. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Quando foi criada a Direcção-Geral das Construções Escolares (1 de outubro de 1969) constituímos o núcleo da respectiva Direcção de Serviços para as instalações secundárias (DIS). Nessa época começa a sentir-se o efeito, em termos de instalações, das novas exigências escolares: grande explosão de frequência; ensaio de novos métodos pedagógicos com redução do número de alunos por turma e prática de curricula diferentes. Nos primeiros anos de Direcção-Geral viveu-se uma grande indecisão; no que dizia respeito às escolas secundárias tentava responder-se às carências que de todo o lado surgiam, com o mesmo tipo de trabalhos que vinham da extinta JCETS, a centralização administrativa retira-nos o poder de manobrar aceleradamente o lançamento de empreitadas e enfraqueceu-nos o ritmo de empreendimentos. (ex-técnico da JCETS in BEJA, 1979, p. 70)

No entanto e com o objetivo de *“intensificar, com sensíveis economias, o ritmo de instalações escolares e o seu apetrechamento”* (Preâmbulo Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969), a DGCE entra em funções a 1 de outubro de 1969 com a seguinte estrutura orgânica:

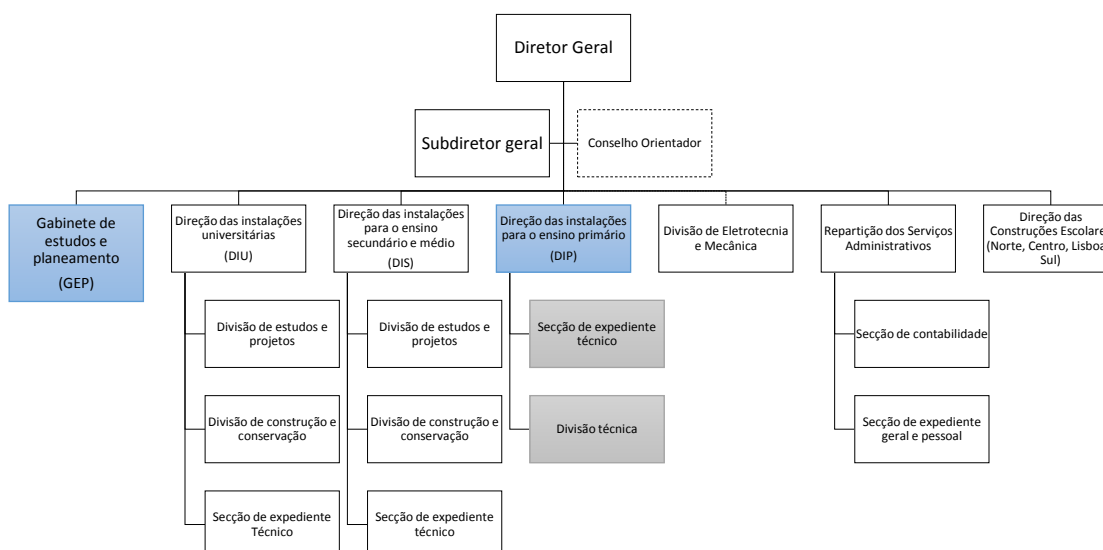


Figura 4. Organograma da Direcção Geral das Construções Escolares (Decreto-Lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969)

Da análise do organograma da DGCE importa assinalar dois aspetos que se revelam importantes na compreensão da gestão e coordenação das construções escolares ao nível do ensino primário neste período: um primeiro relacionado com a estrutura e competências do organismo que substitui a anterior DOCEP e o segundo, a criação de uma nova estrutura, o GEP.

No que respeita à Direcção de Instalações para o Ensino Primário é interessante analisar que das várias Direcções dos diferentes níveis de ensino, esta é a única que se subdivide apenas numa secção de expediente técnico e numa divisão técnica, não contemplando, como acontece no caso da DIU e DIS,

uma divisão de estudos e projetos e uma divisão de construção e conservação. Como referem BEJA & SERRA (2010) depreende-se pelo articulado legal que às três novas direções caberiam as funções dos organismos que lhe tinham antecedido. Acontece que já à anterior DOCEP não estavam conferidas competências no que respeita ao estudo e projetos, sendo que as referentes à construção e conservação dos edifícios foram legalmente reconhecidas apenas em 1961 (Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961)¹⁴⁶.

Com efeito, desde a sua génese que a DOCEP esteve envolta em alguma falta de clareza e formalidade, na medida em que não se encontra uma referência a uma nomeação formal para a Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias e ainda na década de 50 (alguns anos após a entrada em funcionamento desta delegação) Baptista Machado refere, num estudo realizado sobre os vários grupos de trabalho do MOP, a pedido do Ministro Arantes de Oliveira que *“não existe diploma legal criando esta delegação.”* (in BEJA et al, 1996, p. 42).

Mas, da orgânica da DGCE, importa reter agora um segundo aspeto que terá uma importância fundamental para a introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, a criação do GEP.

Dando corpo a uma das propostas de reforma administrativa feitas pelo GTSCE, o Gabinete de Estudos e Planeamento da DGCE é assim criado em 1969 com a finalidade de *“estudar de forma permanente os problemas relacionados com o projeto, construção, apetrechamento e métodos de utilização dos edifícios escolares, em ordem a obter as soluções mais adequadas às exigências pedagógicas e construtivas, dentro do melhor aproveitamento dos recursos financeiros”* (Art. 4º, Decreto-Lei nº 49169 de 5 de agosto de 1969).

O GEP inicia funções no início de 1970 sob a direção do Engº José Manuel Prostes da Fonseca, na época Diretor de Serviços do GEPAE.

Bom, convidaram-me para o MOP, dentro da DGCE e à cabeça uma estrutura onde está aqui o GEP. Bom, isto foi criado, o Ministro das Obras Públicas chamou-me, era o Sanches, e depois disse-me “Você sabe que foi criada a DGCE?” e eu disse “Sei, sei, li nos jornais.” Ele dizia, “A DGCE tem um órgão à cabeça que nós queremos que seja a chave de toda a atividade, que é o gabinete de estudos e planeamento e eu gostava de o convidar para diretor desse gabinete, que é o gabinete de estudos e planeamento”. E eu aí hesitei bastante, hesitei bastante porque tinha que sair do GEPAE, mas depois não saí totalmente, tinha que sair pelo menos de diretor do GEPAE. Mas aí o ministro deu a volta e deixei de ser diretor do GEPAE e passei a ser membro da comissão do conselho superior. Estava o Fraústo da Silva, o Amaro da Costa, de quem fui muito amigo e portanto passei, passei para as Obras Públicas e estive uns anos lá. (entrevista Prostes da Fonseca, p. 5, 114-22)

¹⁴⁶ “Compete à Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, pela Delegação para as Obras de Escolas Primárias: 1º Promover a construção nos terrenos para o efeito adquiridos, ou por empreitada ou por outra forma mais adequada às circunstâncias e de acordo com os projectos-tipo aprovados pelo Governo, das escolas primárias abrangidas por esta lei.” (Base VII, 1º, Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961)

Composto, na sua maioria, por técnicos externos à DGCE¹⁴⁷, o GEP inicia as suas funções com base na seguinte estrutura orgânica:

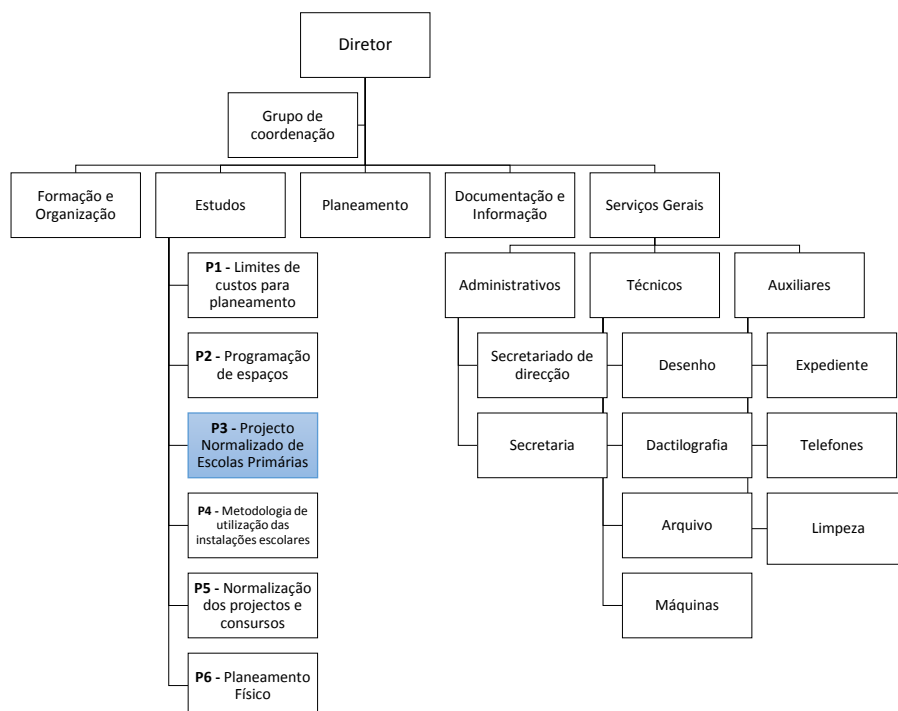


Figura 5. Organograma do GEP da DGCE (1970)¹⁴⁸

Foram criadas, assim, no âmbito do GEP várias equipas de projeto encarregues de empreender vários estudos e que tiveram uma importância determinante para os resultados obtidos pela DGCE até 1986¹⁴⁹. Entre estas equipas encontra-se a equipa P3, encarregue pela definição do Projeto Normalizado de escolas primárias, o que envolvia a revisão e atualização das normas elaboradas pelo GTSCE e a primeira revisão do projeto-tipo de escolas primárias.

É no trabalho desenvolvido por esta equipa do GEP que importa agora centrar a atenção, na medida em que cabe a esta equipa o desenho de um novo projeto-tipo de escolas primárias, que serão construídas por todo o território continental e que acabam por assumir a designação da própria equipa de projeto (escolas P3).

¹⁴⁷ Como sublinham BEJA & SERRA (2010), “não sucedendo o GEP, em linha directa, a nenhum dos organismos que se fundiram na DGCE, só uma pequena parte da sua dotação de pessoal resultou de mobilidade interna (dois engenheiros, uma arquitecta e um desenhador)” (p. 77), sendo que uma das técnicas que transita para o GEP oriunda da JCETS e que até dezembro de 1966 tinha colaborado com o GTSCE é a própria arquiteta Maria do Carmo Matos.

¹⁴⁸ 1º relatório sobre a organização e o funcionamento do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Direcção Geral das Construções Escolares. Versão Junho de 1970 e Julho de 1970 (MCM-RELT-70-1; MCM-RELT-70-2). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁴⁹ Altura em que foi criada a Direcção-geral dos equipamentos educativos no Ministério da Educação e Cultura que resulta da fusão da anterior Direcção-geral do equipamento escolar do Ministério da Educação e Cultura com a Direcção-geral das construções escolares do Ministério da Habitação e das Obras Públicas (Decreto-lei nº 151-E/86 de 18 de junho).

1.2. A equipa P3 e o Projeto Normalizado das Escolas Primárias: um processo moroso entre secretarias (1969-1971)

“A construção de um prédio escolar, por atender a uma lógica, a um currículo e a um objetivo educacional, é erigido conforme os preceitos estabelecidos numa determinada época, constituindo, assim, uma representação cultural de um contexto social, não sendo, portanto, um espaço neutro, sem intenções.”

(BARGUIL, 2003)

Coordenada pela arquiteta Maria do Carmo Matos, a equipa de projeto P3 é composta por técnicos de diferentes áreas: José Carlos Borges de Frias (engenheiro); Miguel Chalbert Santos e Sérgio Ramires Coelho (arquitetos estagiários); Maria Isabel Anjo (professora do ensino primário e técnica destacada pela FCG para participar no projeto); Artur Lopes Sequeira (representante da direção-geral do ensino primário e anterior membro do GTSCE); Maria da Graça Fernandes (professora do ensino técnico) e Maria de Lurdes Serôdio Rosa (representante do GEPAE). Colaborava ainda com a equipa uma técnica da área da economia, aliás seguindo orientações do trabalho anterior realizado no âmbito do DEEB e que tinha como função fazer a análise financeira do projeto e *“garantir o balanço entre o nível de investimento planeado e o retorno adequado do investimento em termos de quantidade e qualidade do edifício escolar”* (ODDIE, 1970, p.1).

era um gabinete composto por engenheiros e arquitetos, arquitetos e engenheiros... não! ... tinha também uma economista, que é aquela Teodora Cardoso, que é muito sapiente e que esteve no Banco de Portugal. (entrevista Maria da Graça Fernandes, p.2, 124-26)

E entrou a certa altura uma rapariga, formada em económicas e que estava muito interessada em construções escolares e eu disse: “Isso é ótimo, isso é ótimo, porque nós precisamos de um economista”. A rapariga veio e quem era essa rapariga, que aparece hoje aí nos jornais, era uma Sr^a que agora aparece, era vice-presidente do banco de Portugal e agora está a presidir a uma estrutura do Orçamento e dessas coisas e que agora recentemente à assembleia da república. (entrevista Protes da Fonseca, p. 8, 19-13)

Também na equipa P3, como referido acima, a maior parte dos membros eram técnicos externos à DGCE, oriundos de outras estruturas, e em início de carreira. Como sublinham BEJA & SERRA (2010) *“era muito baixa a média etária dos funcionários do Gabinete, o que viria a facilitar a renovação dos conceitos e dos métodos de trabalho”* (p. 78) ou como o próprio Protes da Fonseca revelava, uma forma de *“entrar com gente nova e tal... que ainda não têm vícios”* (entrevista Protes da Fonseca, p.8, 18-9).

A esta equipa cabia, em concreto, a revisão e atualização das normas para a construção de escolas primárias elaboradas pelo GTSCE e o desenho de um Projeto Normalizado para Escolas Primárias.

Em julho de 1970, é publicada a primeira redação provisória de revisão das normas publicadas em 1965 no âmbito do projeto DEEB da OCDE. Esta redação provisória reeditava, com ligeiras modificações, o

trabalho realizado anteriormente e destinava-se a ser divulgada sem qualquer carácter compulsório, mas sim a título provisório e experimental. Com a finalidade de orientar a apreciação e execução de projetos de escolas primárias, esta redação das normas tinha simultaneamente um carácter:

- a) normativo - onde são indicadas as especificações fundamentais para a elaboração do projeto.
- b) de recomendação – onde são feitas sugestões aconselháveis, mas sem carácter compulsório. (...)
- c) de informação – referente à utilização dos edifícios (MOP, 1970a, p. 2).

Esta revisão das normas teve como ponto de partida visitas realizadas à Escola-Piloto de Mem Martins, com o “*objectivo de analisar o comportamento das respectivas instalações, nos aspectos funcionais e construtivo*” (GTSCE-RELT-71-1)¹⁵⁰ na medida em que esta escola tinha sido construída de acordo com as normas definidas durante o desenvolvimento do programa DEEB.

Para exemplificação dessas “Normas”, foi construída, em Mem-Martins, uma escola primária a que foi atribuída a qualidade de escola-piloto, por despacho de S.Ex^a o Ministro da Educação Nacional publicado no Diário do Governo de 8 de Janeiro de 1968 (1^a Série). (DGEECS-OF-70-1)¹⁵¹

Importa aqui assinalar, para maior compreensão dos modos de coordenação entre os dois ministérios responsáveis pela gestão das construções escolares, que a revisão das normas para a construção das escolas primárias foi enviada para o MEN no sentido de solicitar parecer sobre as mesmas. Este parecer, solicitado por intermédio do GEPAE nunca chegou a ser efetuado.

Procedeu-se, assim, à elaboração de novo texto (Documento GEP E2/70) sobre o qual foi solicitado, em 6.10.1970, o parecer do Ministério de Educação Nacional (através do Gabinete de Estudos e Planeamento de Acção Educativa). Por determinação de S. Exa. o Ministro das Obras Públicas, o qual veio a emitir, em 9.2.1971, o seu parecer nº 3769, homologado por despacho ministerial de 17.2.1971.

O Ministério da Educação Nacional não chegou a emitir qualquer parecer sobre o assunto (GTSCE-RELT-71-1)

Pese embora estas questões relacionadas com a coordenação entre estes organismos que se evidenciaram em vários momentos e às quais se voltará mais tarde, as visitas realizadas à escola-piloto de Mem Martins reverteram-se, então, de grande importância não só pela possibilidade que deram à equipa coordenada pela Arquitecta Maria do Carmo Matos de “*aí realizar estudos sobre a utilização dos*

¹⁵⁰ Relatório da atividade do GEP de 1/10/1969 a 31/12/1970. Doc. GEP G2 71. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁵¹ Ofício assinado por José Ferreira da Cunha, Diretor-geral da DGCE a solicitar ao diretor-geral do ensino primário autorização para visitar a escola-piloto de Mem Martins no âmbito dos trabalhos a desenvolver pela equipa P3 do GEP/DGCE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

espaços, equipamento, comportamento dos materiais de construção, condições de conforto, etc” mas acima de tudo pela oportunidade de *“observação e análise crítica do funcionamento da escola”* (DGEECS-OF-70-1) para o prosseguimento do Projeto Normalizado de Escolas Primárias.

Com efeito há que aproveitar todos os ensinamentos já ditados pela experiência inerente ao funcionamento daquela escola e que promover estudos que permitam esclarecer pontos de dúvida que, porventura, se levantem à equipa que está a elaborar o novo projecto normalizado (DGEECS-OF-70-1)

Desta forma, também em julho de 1970 é publicado pela equipa P3 do GEP o Programa e Estudo-Base do Projeto Normalizado de Escolas Primárias (MOP,1970b) que sistematizava as informações recolhidas para a elaboração do estudo e apresentava as orientações principais deste novo modelo de escolas primárias. Este Programa e Estudo Base partia, como referido, da experiência decorrente da construção da Escola Primária de Mem Martins bem como da análise crítica do seu modo de funcionamento. A título de exemplo, num relatório de visita efetuado por duas técnicas afetas ao GEPAE e que colaboravam com a equipa P3, eram levantadas as seguintes questões no respeitante ao funcionamento desta escola-piloto:

Verifica-se que, por motivos diversos, a escola de Mem Martins não funciona efectivamente como escola piloto, na medida em que não estão sendo postos em prática novos métodos de ensino. Assim,

- a) Segue-se rigidamente um horário, um programa e um livro único, incompatíveis com um trabalho livre e organizado segundo plano estabelecido em conjunto com os alunos;
- b) Não se promove trabalho de grupo, em torno de centros de interesses diversos. Propôs o GEP que se alterasse a disposição das mesas e cadeiras, que estavam inicialmente dispostas em filas, denotando um ensino de carácter tradicional. A sugestão foi aceite, mas a transformação efectuada é meramente formal.
- c) Certos processos de ensino correspondentes a ideias pedagógicas modernas, como por exemplo a elaboração de fichas, não têm sido correctamente aplicados.
- d) Não têm sido organizadas reuniões com as famílias dos alunos e os contactos efectuados são de tipo individual.
- e) Não se realizam também festas, exposições de trabalhos ou outras iniciativas que abram a escola à participação da comunidade. (MCM-INF-71-1)¹⁵²

Com base nestas visitas e observações à escola-piloto de Mem Martins e partindo de ideias-mestras como as enunciadas pelo arquiteto argentino Juan Boggio Videla e que são transcritas na introdução do Programa e Estudo Base do Projeto Normalizado de escolas primárias, a equipa P3 procurou ter presente a ideia de que *“os edificios destinados a actividades educativas, assim como o seu equipamento, são actualmente solicitados por uma dupla corrente de renovação que tem origem, por um lado, em novas*

¹⁵² Informação nº GEP 72/71 referente a relatório sobre as visitas à escola piloto de Mem Martins, cujas signatárias são Sacuntala de Miranda e Maria Isabel Anjo (membro da equipa P3). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

técnicas pedagógicas e, por outro lado, na contínua revisão dos processos arquitectónicos” (VIDELA, 1969).

Na perspetiva desta equipa o edifício-escola revestia-se de grande importância, na medida em que não só permitia explorar e orientar as potencialidades das crianças, mas também servir como estímulo da ação docente (MOP, 1970b). Desta forma, o Programa e Estudo Base identificava como características fundamentais a considerar na elaboração do Projeto Normalizado de Escolas Primárias:

Características educacionais – Em que a escola, *“ambiente aberto e estimulante”* deve proporcionar à criança *“as condições necessárias ao desenvolvimento das suas aptidões e capacidades naturais (físicas, psíquicas e sociais), com o fim de conseguir a sua realização integral”* (MOP, 1970b, p.36). Deve procurar alargar o campo de conhecimentos da criança nos domínios conceptual e estético, não esquecendo o aspeto prático *proporcionando-lhe, por isso, locais e materiais que lhe permitam o contacto directo com actividades práticas da vida*” (p.36)

Características sociais – A escola deve *“facilitar a socialização do aluno”* (MOP, 1970b, p. 37), oferecendo condições que facilitem o convívio entre alunos, o trabalho em grupo, ao mesmo tempo que estimula o trabalho autónomo. Deve também ser *polivalente*, na ideia de que *“é à escola que compete facilitar a formação contínua e constantemente renovada de toda a comunidade”* (p.37).

Características construtivas – Neste campo, é fundamental que a execução de um projeto normalizado de escolas primárias atenda a: sistemas construtivos; características da indústria da construção e características evolutivas dos edifícios escolares. Em concreto, no que respeita aos *sistemas construtivos* importava atender a questões como: emprego de materiais de fácil obtenção no mercado português; facilidade de manutenção e conservação; standardização de elementos construtivos; rapidez de execução, etc. Atendendo às *características da indústria da construção*, era importante considerar: a simplicidade de processos construtivos; a utilização de maquinaria simples e de baixo preço; leitura fácil das peças do projeto, entre outras. Já quanto às *características evolutivas dos edifícios escolares* era fundamental orientar o projeto no sentido de *“considerar a evolução dos programas, métodos e técnicas de ensino”* (MOP, 1970b, p 40).

Características económicas – Neste domínio, pretendia-se que o projeto respondesse aos *“modernos conceitos de ensino, mas além disso, tivesse em vista, não só o emprego dos diversos materiais hoje de uso corrente, mas também a utilização de técnicas de construção actuais em face das disponibilidades de mão-de-obra do país”* (MOP, 1970b, p. 41). Por outro lado, atendendo às carências em termos de edifícios escolares e a disponibilidade financeira, uma preocupação especial com o custo de execução do projeto. Como sublinha Graça Fernandes, *“repare que ela tinha uma limitação no P3, que era não fazer uma escola mais cara que a do Plano dos Centenários. Era uma limitação”* (entrevista Maria da Graça Fernandes, p. 8, 11-3).

Características de ambiente – Neste campo, a equipa P3 propunha que os novos projetos-tipo proporcionassem a criação de um ambiente agradável aos utentes através: “a) do aspeto acolhedor do edifício; b) da escala arquitetónica; c) da utilização criteriosa da cor; d) da visibilidade para o exterior (...); e) do conforto dos espaços interiores; f) de mobiliário e equipamentos cuidados (...); g) da utilização de materiais que permitam uma limpeza fácil; h) do equipamento e aproveitamento das zonas exteriores com fins pedagógicos” (MOP, 1970b, p. 42-43)

Este documento preparado pela equipa P3 contemplava ainda, entre outras, propostas referentes à organização do trabalho da equipa (tarefas a desenvolver nas fases seguintes) e respetiva programação, bases do programa arquitetónico dos novos projeto-tipo e propostas das medidas a adotar paralelamente à elaboração do projeto. No que respeita a este último aspeto, propunham, por exemplo,

Já na primeira fase deste trabalho se verificou a necessidade de alterar alguns diplomas legais em vigor a fim de mais facilmente se resolver os problemas da construção de edifícios para escolas primárias.

Os diplomas que interessa alterar, uns do âmbito do Ministério da Educação Nacional e outros do âmbito do Ministério das Obras Públicas, são de três tipos:

- os que se referem aos edifícios;
- os que se referem à administração dos edifícios e
- os que se referem aos terrenos (MOP, 1970b, p. 55)

Pois bem, é este primeiro documento “*Programa e Estudo Base do Projeto Normalizado de Escolas Primárias*”, publicado pelo GEP que é enviado, num primeiro momento ao Diretor Geral das Construções Escolares e posteriormente ao MEN, por intermédio do GEPAE. E é no processo que decorre desde o primeiro pedido de parecer sobre o Programa e estudo base até à produção de um relatório-síntese dos pareceres do MEN sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias que importa agora focar a atenção.

Este processo, que tem uma duração superior a um ano e que se caracteriza num vaivém entre secretarias, não só dentro do próprio Ministério da Educação Nacional, mas também entre ministérios ilustra, de alguma forma, os modos de funcionamento e de coordenação das estruturas centrais que interferem nas construções escolares neste período. Como é assinalado num documento produzido por um dos elementos da equipa P3 alguns anos após a construção da 1ª escola de área aberta, este processo caracterizou-se acima de tudo “*por dificuldades de diálogo com as estruturas centrais do Ministério da Educação*” (P3-DC-INT-76-1)¹⁵³ e por esta razão se opta por apresentar de forma mais detalhada a cronologia do processo, no sentido de fazer emergir “*os equilíbrios mantidos e renovados*” mas também as “*tensões de rupturas e contradições provocadas pela multiplicidade de instâncias e de actores sociais implicados e pela pluralidade de estratégias sociais na execução*” (Barroso, 2004; Delvaux, 2007)” (OLIVEIRA, 2011, p. 85-86).

¹⁵³ Documento sobre a Evolução da conceção de edifícios para escolas primárias. As escolas de área aberta em Portugal. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Por outro lado, a descrição deste processo de solicitação por parte do MOP de um parecer do MEN sobre um novo projeto de escolas primárias assinala uma mudança por parte deste organismo, na medida em que, como nos sublinha Prostes da Fonseca até à criação da DGCE “*não davam cavaco ao MEN*” (entrevista Prostes da Fonseca, I28, p.5).

Quer dizer, aquilo tinha uns módulos, e umas coisas e eles é que decidiam onde é que as escolas eram feitas, onde é que há alunos, onde é que não há alunos e o ME deixava-os trabalhar. Porque a lei nessa altura era clara e dizia que o, só o MOP é que coordena e executa tudo aquilo que tem que ver com construções. Tudo quanto seja Obras Públicas (entrevista Prostes da Fonseca, I29-31, p.5)

Assim sendo, a primeira informação sobre o trabalho desenvolvido pela equipa P3 surge, assim, a 22 de maio de 1970, por intermédio do diretor do GEP que envia para o Diretor Geral das Construções Escolares o Programa e Estudo Base do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, solicitando o parecer deste órgão e o envio para as entidades competentes no domínio das construções escolares. Nesta informação, o Engº Prostes da Fonseca solicitava uma análise e parecer sobre o documento-base do futuro projeto normalizado de escolas primárias.

Permite-me chamar a atenção de V. Exª para o facto de as fases subsequentes deste projecto estarem dependentes da posição que, nos Ministérios das Obras Públicas e da Educação Nacional, superiormente se venha a tomar sobre as orientações acabadas de referir.

Julgo que, depois de aprovado por S. Exª o ministro das Obras Públicas, o documento em referência deverá ser enviado ao Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa para, por seu intermédio, se obter a aprovação do Ministério da Educação Nacional (P3-INF-70-1)¹⁵⁴

A 17 de junho de 1970 é enviado pelo Engº José Ferreira da Cunha (Diretor Geral das Construções Escolares) para o presidente da direção do GEPAE, o Prof. Fraústio da Silva, um primeiro ofício com o Programa e Estudo Base do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, solicitando um parecer do MEN sobre o mesmo (GTSCE-RELT-71-1; P3-OF-70-1)¹⁵⁵. Nos dias seguintes, o presidente do GEPAE enviou para vários serviços e divisões, nomeadamente, a Direção Geral do Ensino Primário, o IMAVE, a Mocidade Portuguesa, a Mocidade Portuguesa Feminina, um ofício onde solicitava um parecer num prazo de 10 dias,

A Direcção-Geral das Construções Escolares enviou a este Gabinete, para efeitos de apreciação pelo Ministério da Educação Nacional, o Programa e estudo-base do Projecto

¹⁵⁴ Informação nº GEP.81/70 Projeto P3: Projeto Normalizado de escolas primárias. Programa e estudo base, para DGCE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁵⁵ Relatório da actividade do GEP de 1/10/1969 a 31/12/1970. Doc. GEP G2 71 e Ofício nº 530 do DGCE p pres. GEPAE a enviar programa e estudo base P3 e pedir parecer MEN. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

normalizado de escolas primárias, empreendimento em curso no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento daquele organismo.

Ficaria muito grato se V. Ex^a se dignasse facultar-me, dentro do prazo de 10 dias, o parecer desse serviço sobre o citado documento, de que junto um exemplar, acompanhado de fotocópia da informação sobre a qual recaiu despacho de S. Ex^a o Ministro das Obras Públicas (P3-OF-70-2; P3-OF-70-3 P3-OF-70-4; P3-OF-70-5; P3-OF-70-6)¹⁵⁶

Os diferentes serviços e divisões foram fazendo chegar à direção do GEPAE os respetivos pareceres¹⁵⁷, à exceção da Direção Geral do Ensino Primário, que em resposta ao ofício do diretor do GEPAE sublinhava não só a dificuldade na emissão de um parecer no prazo estipulado, como a necessidade de que o estudo em apreço não colocasse em causa o normal desenvolvimento do plano de construções escolares.

Não creio nesse curto prazo de tempo seja possível emitir seguro parecer sobre trabalho realizado durante meses por uma equipa de 8 membros.

Peço licença no entanto para desde já emitir um voto: o de que o estudo de um novo projecto de instalação de escolas primárias não venha de qualquer modo atrasar ainda mais a realização do Plano da Lei 2107.

Qualquer acção que pudesse impedir a rápida execução desse Plano iria prejudicar muito a possibilidade de se fazer cumprir a obrigatoriedade escolar, como é evidente.

Ouso até solicitar que a par do estudo do Novo Programa se crie um grupo para estudo de modo a cumprir o referido Plano de Lei 2107 no mais curto espaço de tempo. (P3-OF-70-7)¹⁵⁸

Na ausência de um parecer conjunto do MEN (pedido a este por intermédio do GEPAE), o GEP envia a 13 de agosto de 1970¹⁵⁹ os Esquemas de solução elaborados a partir do Programa e estudo-base do projeto normalizado de escolas primárias, alegando a urgência de que revestia a conclusão daquele processo. No seguimento deste envio, a DGCE volta a reforçar junto do GEPAE¹⁶⁰ a necessidade de obter por parte do MEN uma resposta relativa ao primeiro documento produzido no âmbito do projeto normalizado de escolas primárias. Ainda sem resposta por parte do MEN, a DGCE envia os Esquemas de

¹⁵⁶ Ofício Pres. GEPAE a solicitar aos diferentes serviços e direções gerais pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁵⁷ Parecer Direção Geral da Educação Física, Desportos e Saúde Escolar de Agosto de 1970 (P3-PARC-70-7); Parecer da Divisão de Estatística do GEPAE, de 23 de julho de 1970 (P3-PARC-70-5); Parecer da Divisão de estudos administrativos do GEPAE, de Agosto de 1970 (P3-PARC-70-6); Parecer da divisão de estudos pedagógicos do GEPAE de 30 de junho de 1970 (P3-PARC-70-1); Parecer do GEPAE, de outubro de 1970 (P3-PARC-70-8); Parecer do IMAVE de 8 de julho de 1970 (P3-PARC-70-3); Parecer da Mocidade Portuguesa de 7 de julho de 1970 (P3-PARC-70-2) e Parecer da Mocidade Portuguesa Feminina de 17 de julho de 1970 (P3-PARC-70-4). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁵⁸ Ofício de DGEP nº 502/2 para presidente da direção do GEPAE em resposta a ofício enviado por este a 25.6.1970 a solicitar parecer sobre programa e estudo base do projeto normalizado das escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁵⁹ Informação nº GEP/96/70, de GEP para diretor da DGCE sobre Projeto normalizado de escolas primárias. Esquemas de solução (P3-INF-70-2). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶⁰ Ofício nº 867 do DGCE dirigido ao presidente da direção do GEPAE a solicitar parecer e resposta a ofício enviado a 17 de junho de 1970 sobre o Programa e estudo-base do Projeto Normalizado de escolas Primárias (P3-OF-70-9). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

solução (Vol. I – Peças escritas; Vol. II – Peças desenhadas e Vol. III – continuação) em outubro de 1970¹⁶¹, reforçando a necessidade de obter por parte daquele ministério um parecer sobre o projeto normalizado de escolas primárias.

Ficaria muito grato se V. Ex^a se dignasse enviar-me o parecer do Ministério da Educação Nacional tão brevemente quanto possível, dada a grande urgência de que se reveste o seguimento deste trabalho (P3-OF-70-11)

Na verdade, em vários documentos vai ficando expresso o desconforto que a falta de resposta do MEN vai provocando, no MOP

necessidade do MEN se pronunciar sobre o estudo-base (P3-AT-70-1)¹⁶²

Até à data deste relatório (Julho de 1971), não foi recebida qualquer resposta do MEN sobre estes vários pedidos de pareceres. A ausência de resposta por parte do Ministério de Educação Nacional criou naturais dúvidas quanto aos moldes em que deveria processar-se a continuação dos trabalhos. Foi, no entanto, decidido que os mesmos deveriam prosseguir, dado que as soluções a que darão lugar poderão ser utilizadas como projectos-especiais, se o MEN não concordar com a sua adopção como projectos normalizados. Em qualquer caso, não foi possível evitar uma natural perturbação e “quebra de ritmo”, motivada em razões alheias à própria Direcção-Geral, mas que – por serem reais – terão de ser devidamente encaradas quando da programação dos futuros estudos do GEP. (GTSCE-RELT-71-1)¹⁶³

Dado que até à presente data, não foi recebido, nesta Direcção-Geral, qualquer parecer do Ministério da Educação Nacional, sobre o referido assunto, tenho a honra de renovar junto de V. Ex^a, a insistência formulada no meu citado ofício de 2 de abril. Como, então, comuniquei a V. Ex^a, a falta de resposta do Ministério da Educação Nacional cria uma situação extremamente embaraçosa quanto à programação de actividades que, como é do conhecimento de V. Ex^a, foi superiormente decidido que esta Direcção-Geral levasse a cabo no âmbito do seu Gabinete de Estudos e Planeamento (P3-OF-71-6)¹⁶⁴

mas também no seio do próprio Ministério de Educação Nacional, de forma particular a ausência de uma resposta por parte da Direcção Geral do Ensino Primário

Sucessivamente foram entregues nos EP os pareceres feitos pelos vários serviços e divisões com excepção do da Direcção Geral do Ensino Primário. (...)

Como a Direcção Geral do Ensino Primário não tivesse enviado até à data o seu parecer, foi-lhe enviado novo ofício pelo Presidente do GEPAE a solicitar esse parecer e pedindo que o

¹⁶¹ Ofício nº 1054 do diretor da DGCE para presidente da direcção do GEPAE a enviar esquemas de solução do projeto normalizado das escolas primárias e reforçar o pedido de parecer do MEN (P3-OF-70-11). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶² Ata de reunião de equipa P3 de 21 de setembro de 1970. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶³ Relatório da actividade do GEP de 1/10/1969 a 31/12/1970. Doc. GEP G2 71. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶⁴ Ofício nº 1049 de GEP, DGCE do MOP dirigido a presidente da direcção do GEPAE. Solicita parecer do MEN sobre projeto normalizado das P3, cujo primeiro ofício seguiu a 17 de junho de 1970 Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

enviasse, conforme achasse melhor, ou para o GEPAE ou directamente para a Direcção Geral das Construções Escolares (P3-INF-71-2)¹⁶⁵

Com efeito, este processo prolonga-se por vários meses, sendo que apenas em 18 de janeiro de 1971 e após um novo ofício enviado pelo Presidente do GEPAE no sentido de obter o parecer da Direcção Geral do Ensino Primário, esta responde com o parecer da Junta de Educação Nacional.

tenho a honra de comunicar que o Projecto Normalizado de Escolas Primárias, que me havia enviado, foi submetido, por despacho ministerial, à 6ª secção (Ensino Primário) da Junta Nacional de Educação, a qual emitiu o parecer (P3-OF-71-2)¹⁶⁶

No sentido de ilustrar o desenvolvimento deste processo, Maria da Graça Fernandes (um dos membros da equipa P3, oriunda de serviços do MEN), testemunha que

não foi nada fácil no Ministério da Educação. Tinha por ele (o projeto) uma coisa, era ter sido feito com a assistência do GEPAE, porque tínhamos no grupo 2 elementos do GEPA. Não ...um elemento do GEPAE e um elemento da Direcção Geral do Ensino Primário. Que era o Artur Sequeira e a do GEPAE era a Seródio Rosa. A Seródio Rosa era uma mulher aberta, e portanto colaborante, o Artur era um cripto, quer dizer era um homem de esquerda, vivendo num ambiente de direita e completamente escondido, ... vivia num ambiente hostil. O ensino primário, o director geral era horrível, Gomes Branco ainda o estou a ver, era horrível. Um ambiente horrível, os inspectores eram horríveis. Eram gente de uma ... porque somavam a ignorância, à prepotência, à maldade, eu nem sei explicar-lhe a mistura... (entrevista a Maria da Graça Fernandes, p.7, l10-17)

Apesar da resposta da DGEP efetivada por intermédio da 6ª secção da JNE, este processo prolonga-se por mais alguns meses e em abril de 1971 um novo ofício dirigido ao Presidente do GEPAE é enviado pela DGCE, não só reiterando o pedido feito em várias ocasiões no sentido de que o MEN se pronuncie sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias, mas também dando a conhecer o parecer do Conselho Superior das Obras Públicas (P3-OF-71-3)¹⁶⁷. É a este ofício que o Ministro Veiga Simão reage, enviando um comunicado ao Presidente do GEPAE com o seguinte teor,

Este processo é um modelo de confusão.

1 – O MOP, pela Direcção Geral das Construções Escolares solicitou a apreciação, pelo MEN, do Programa e Estudo-Base relativo ao Projecto Normalizado de Escolas Primárias através do GEPAE.

Dois caminhos possíveis se podiam ter seguido:

¹⁶⁵ Informação sobre revisão do projeto normalizado das escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶⁶ Ofício nº 999 da Direcção Geral do Ensino Primário com o parecer da JNE sobre o projeto normalizado de escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶⁷ Ofício nº 610 de 2 de abril de 1971. Neste ofício para além de reiterar o pedido feito nos ofícios nº530 (de 17 de junho de 1970), nº 867 (de 14 de agosto de 1970) e nº 1053 (de 6 de outubro de 1970), o DGCE envia para o GEPAE o resumo do parecer do Conselho Superior de Obras Públicas. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

- a) O GEPAE, consultados outros serviços interessados, elaborava uma informação final que submetia a aprovação ministerial;
- b) O problema seria, logo de início, posto à consideração superior e designar-se-ia um grupo de trabalho para elaborar o relatório conveniente.

2 - Na situação actual estamos na presença de informações desconexas de vários serviços.

3 - O GEPAE não pode enviar os estudos para um grupo que não existe; e não parece que se deva remeter à Direcção-Geral das Construções Escolares a multiplicidade de informações que precisam de ser mais concretizadas.

(...)

4 - Assim determino que a Divisão de Estudos Pedagógicos do GEPAE elabore um relatório base no espaço de vinte dias tendo em conta as presentes informações, o qual será submetido a um grupo de trabalho a designar para o efeito que se pronunciará concretamente sobre ele (P3-OF-71-4)¹⁶⁸

Em resposta ao Ministro Veiga Simão, Fraústo da Silva, Presidente do GEPAE revela-se “*perplexo*” e relata a forma como o GEPAE orientou o processo de recolha dos pareceres dos diferentes serviços e divisões do MEN.

Na verdade:

- a) Logo que recebi da Direcção-Geral das Construções Escolares o pedido de parecer do Ministério de Educação Nacional sobre o assunto em causa, solicitei a Vossa Excelência orientação para corresponder àquele desejo, tendo-me Vossa Excelência indicado a necessidade de consultar os restantes competentes serviços do Ministério da Educação Nacional, o que foi feito;
- b) Recebidos estes pareceres – todos os solicitados, à excepção do da Direcção-Geral do Ensino Primário – solicitei de novo a Vossa Excelência indicação sobre o caminho a seguir. A orientação que se dignou dar-me consistia exactamente em que o GEPAE deveria elaborar um resumo muito sucinto das opiniões dos serviços, o que foi feito, e preparar um processo com as fotocópias de todos os documentos parcelares relativos ao assunto em causa, o que também foi feito.¹⁶⁹

O processo assim constituído foi por mim entregue a Vossa Excelência, aguardando futura orientação superior. (P3-OF-71-5)¹⁷⁰

¹⁶⁸ Ofício enviado por Ministro Veiga Simão a presidente da direcção do GEPAE a 9 de abril de 1971. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁶⁹ Na informação sobre Revisão do Projeto Normalizado de Escolas Primárias enviada pelo diretor da DEP do GEPAE (João Silveira Botelho), encontram-se todos estes pedidos feitos ao ministro da educação nacional referentes a este processo de envio de parecer do MEN para o MOP (P3-INF-71-2). Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷⁰ Ofício dirigido ao Ministro da Educação (Veiga Simão) por Presidente da direcção do GEPAE. Resposta a carta enviada a 9 de abril, pelo ministro no sentido de conhecer a emissão e parecer por parte do MEN sobre o projeto P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Acrescenta, ainda, no seguimento da expressão utilizada por Veiga Simão intitulando este processo como *“um modelo de confusão”*, que

Propriamente a circunstância de se encontrar um processo com informações desconexas de vários serviços, considerado como modelo de confusão, o facto não se deve a menor interesse deste Organismo mas à própria natureza do assunto em causa e à diversidade de opiniões sobre o mesmo, como Vossa Excelência certamente reconhece (P3-OF-71-5)

Conforme Despacho ministerial de 4 de maio de 1971, o Relatório-base sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias é efetivamente produzido pela DEP do GEPAE, onde são sintetizados os pareceres obtidos dos diferentes serviços e divisões consultados com a preocupação de fazer emergir, de acordo com o referido despacho, *“as divergências e os aspectos complementares”* (P3-DESP-71-1)¹⁷¹.

Destaca o relator deste relatório-base que *“quase todos os pareceres consideraram este trabalho digno de todo o apreço achando-se de muito valor a preocupação da equipa que elaborou este estudo projectar uma escola do ensino primário dentro do espírito da arquitectura funcionalista, procurando ajustar-se à renovação pedagógica e pondo a criança como o centro da atenção de toda a actividade escolar”* (MHM-RELT-71-1)¹⁷².

Um dos aspetos mais evidenciados nos diferentes pareceres diz respeito às medidas a empreender no seio do MEN. Com efeito, alguns pareceres consideram mesmo que *“este projecto não é exequível sem que previamente o MEN tome certas medidas, afirmando que de nada vale haver instalações escolares excelentes sem os devidos meios humanos e materiais para os pôr em funcionamento”* (MHM-RELT-71-1). Entre as várias sugestões, surgem propostas como:

- 1- Alteração nos modos de administração escolar, de forma a *“dar maior liberdade ou ao professor ou ao director da escola para organizar os currículos escolares e as actividades a executar”* (MHM-RELT-71-1).
- 2- Formação de professores – *“a fazer-se ou nas Escolas do Magistério para os futuros professores e/ou em cursos de actualização para os professores já formados”* (MHM-RELT-71-1) - em áreas como pedagogia tecnológica; técnicas de trabalho diferenciado com alunos; técnicas de dinâmicas de grupo; técnicas de desenvolvimento da expressividade criativa da criança. Como era frisado no parecer da Divisão de Estudos Pedagógicos *“enquanto o problema dos professores não for resolvido, muitas aspirações de progresso não sairão da fase dos projectos e algumas necessidades fundamentais da vida nacional têm de permanecer na pauta dos adiamentos ‘sine die’”* (P3-PARC-70-1)¹⁷³

¹⁷¹ Despacho Ministerial sobre Revisão projeto P3, de 4 de maio de 1971. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷² Relatório-base sobre Projeto Normalizado de Escolas Primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷³ Parecer da divisão de estudos pedagógicos sobre projeto normalizados das escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

- 3- Apetrechamento com material didático e equipamento específico no sentido de permitir a realização de atividades que promovam o *“desenvolvimento integral da criança e não apenas das suas capacidades intelectuais”* (P3-PARC-70-7)¹⁷⁴
- 4- Reestruturação do MEN, *“procurando renovar as suas estruturas de maneira a poder fornecer os meios humanos e materiais à nova escola de maneira a esta não pôr em causa toda a sua finalidade formativa e informativa e sacrificar milhares de pessoas”* (P3-PARC-70-8)¹⁷⁵.
- 5- Preparação dos professores dos níveis de ensino subsequentes, *“para haver continuidade de métodos e técnicas de ensino, muito mais justificáveis quando os pré-adolescentes e os adolescentes estão, pelo seu desenvolvimento, mais aptos ao trabalho de grupos”* (P3-PARC-70-8).

Com efeito, de acordo particularmente com os pareceres da Divisão de Estudos Pedagógicos e Estudos Administrativos do GEPAE o trabalho efetuado pela equipa P3 fica condicionado *“por outras medidas que o MEN terá de tomar previamente”*, acrescentando que sem as opções prévias do MEN serem definidas *“este projecto terá sempre um carácter precário e corre o risco de perder a sua utilidade”*. (MHM-RELT-71-1). O parecer da divisão de Estudos Pedagógicos sublinha mesmo que, numa perspetiva de normalização do projeto, as medidas a tomar pelo MEN são fundamentais apresentando mesmo algumas reservas à forma como este deve ser implementado.

procurando não ser o projecto uma escola paralisante em matéria de renovação pedagógica do futuro, pode sê-lo já agora, se – e normalizado para todo o país – e antes de outras medidas consideradas mais importantes e que terão de ser provenientes do MEN

quanto à aplicabilidade do modelo que (...) só poderia ser utilizado para uma experiência pedagógica bem planificada, não podendo constituir modelo único das escolas primárias portuguesas a construir nos próximos anos (P3-PARC-70-1)¹⁷⁶

No entanto, os pareceres não se centram unicamente nas modificações desejáveis ao nível do MEN. Em vários pareceres surgem sugestões relativas ao projeto propriamente dito, como as referentes à necessidade de um recreio coberto (P3-PARC-70-7); às dificuldades de utilizar, em escolas com maior número de alunos, a sala polivalente como cantina ao mesmo tempo (P3-PARC-70-7); a necessidade de zonas de trabalho que promovam a educação psico-motora (P3-PARC-70-2)¹⁷⁷ ou a necessidade de prever a existência de instalações de saúde escolar (P3-PARC-70-7; P3-PARC-70-2). A título ilustrativo apresenta-se no quadro 6 uma síntese dos pareceres emitidos sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias em relação a alguns aspetos centrais.

¹⁷⁴ Parecer da Direcção-Geral de Educação Física, desportos e Saúde Escolar sobre Projeto Normalizado de Escolas Primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷⁵ Parecer GEPAE sobre Projeto Normalizado de Escolas Primárias-P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷⁶ Parecer da divisão de estudos pedagógicos sobre projeto normalizados das escolas primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

¹⁷⁷ Parecer da Mocidade Portuguesa sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Quadro 6. Quadro-síntese dos pareceres emitidos sobre Projeto Normalizado de Escolas Primárias

Aspetos analisados	Pareceres dos vários serviços e divisões do MEN		
	Concordantes	Discordantes	Omissos
Aspetos pedagógicos propostos	MP; DGEFDeSE; DEP	JNE	IMAVE; MPF; DPE; DEA
Promoção cultural da comunidade	MP; DEP; DPE; IMAVE		JNE; DEA; DGEFDeSE
Coeducação	DEA; MP; DPE		JNE; DEP; IMAVE; MPF; DGEFDeSE
Atualização dos professores	DEP		JNE; IMAVE; MP; MPF; DGEFDeSE
Relação professor-aluno	DEP; DEA		JNE; IMAVE; MP; MPF; DGEFDeSE
Espaços abertos nas zonas de ensino	DEP		JNE; IMAVE; MP; MPF; DEA DGEFDeSE
Outros tipos de ensino (Educ. pré-escolar; ensino especializado de crianças deficientes, atividades circum-escolares)	DPE; MP		JNE; IMAVE; EP; MPF; DEA DGEFDeSE

(adap. de MHM-RELT-71-1)

De um modo geral, os pareceres são unânimes em considerar o trabalho da equipa P3 *“um trabalho valioso e digno de apreço”* na forma como prevê a escola como *“um meio de promoção da comunidade”*, como um meio de *“renovação pedagógica”*; no esforço de encontrar soluções mais próximas *“das realidades do momento procurando fugir à arquitectura tradicional”* que não considerava nem a *“evolução pedagógica, nem os aspetos demográficos do País nem as necessidades de planeamento escolar”* (MHM-RELT-71-1).

Para finalizar esta análise do processo de emissão de parecer por parte do MEN sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias importa ainda fazer referência ao parecer da Junta Nacional de Educação. Parecer este que, surge tardiamente e que, discordante do projeto proposto pela equipa P3, é não só objeto de uma secção especial no relatório-base, mas também de uma resposta imediata por parte do Engº Protes da Fonseca, aqui na qualidade de membro da direção do GEPAE.

Com efeito, Protes da Fonseca reage de imediato ao parecer da JNE, considerando-o omissivo relativamente à apreciação dos estudos submetidos pela equipa P3 e mesmo *“lamentável”*, atendendo a que se refere ao *“órgão máximo deste ministério”*.

Relativamente ao parecer da 6ª secção da Junta Nacional de Educação, permito-me formular os seguintes comentários:

1º O parecer é praticamente omissivo quanto à apreciação dos estudos submetidos ao MEN. Não há de facto, qualquer comentário concreto sobre as propostas de alteração do projecto normalizado apresentadas pelo MOP.

Duas frases do parecer não são esclarecedoras a este respeito:

- «... não podem no entanto aderir totalmente aos fundamentos pedagógicos apresentados...»

Não se sabe quais são os fundamentos pedagógicos que não merecem adesão da Junta; desconhece-se, portanto, em que medida tal «não adesão» invalida as alterações previstas pelo MOP (novo projecto normalizado).

- «... louvam-se os aperfeiçoamentos técnicos dos projectos e da sua construção, na opinião dos especialistas»

O que se entende por «aperfeiçoamentos técnicos» e por «especialistas»? Apenas quanto aos aspectos de engenharia e arquitectura? Em que medida é que se consideram aqui questões pedagógicas?

2º Não parece clara a posição da Junta no que se refere ao penúltimo parágrafo do parecer. Com efeito fica-se na dúvida sobre se a Junta não admite, em caso algum, o aumento dos custos unitários das instalações ou se estaria de acordo com aquele desde que se viesse a verificar um aumento de verbas para a construção de escolas primárias.

Quanto à primeira hipótese – não se admitir em caso algum um aumento de custos unitários – parece ser uma posição incompatível com a afirmação do mesmo parecer «...apontam a necessidade de que os futuros projectos de instalações para o ensino primário venham a ter capacidade de adaptação ao contínuo aperfeiçoamento de normas pedagógicas e das técnicas didácticas...»

Com o devido respeito pelo douto parecer da Junta Nacional da Educação – órgão máximo deste ministério – o qual foi homologado por S. Exca. O subsecretário de Estado da Administração Escolar – parece-me que o Ministério da Educação Nacional deve, acima de tudo, e com clareza pronunciar-se sobre os aspectos pedagógicos e funcionais dos estudos elaborados pelo MOP i.e., neste aspecto, não posso deixar de repetir que o parecer da Junta é omissivo, o que só poderá ter resultado de um equívoco da Junta – lamentável, aliás, dada a urgência do assunto – quanto à natureza do parecer que o MOP solicitou ao MEN.

É evidente que, para além, da sua opinião sobre os aspectos pedagógicos e funcionais do projecto proposto – mas só depois de se pronunciar sobre estes – o MEN poderá e deverá emitir um voto quanto a níveis de custos. Competirá, depois, aos serviços do MOP ver em que medida são capazes de compatibilizar a posição pedagógica do MEN com os condicionamentos formulados quanto a custos.

Há, acima de tudo, que formular um parecer claro e objetivo do MEN que permita ao MOP concluir concretamente sobre a posição a adoptar relativamente aos estudos que tomou a iniciativa de promover, certamente – embora, talvez, erradamente dentro da óptica do MEN – por julgar de interesse para a Educação. (P3-DC-INT-71-1)¹⁷⁸

A citação é longa, mas de interesse, pois os comentários feitos pelo Engº Protes da Fonseca em resposta ao parecer da JNE encerram em si não só uma certa frustração relativamente ao parecer deste organismo, na medida em que este parece não se basear numa leitura e análise aprofundada dos documentos enviados pelo MOP, mas também uma certa *incompatibilidade* entre os modos de ver o

¹⁷⁸ Documento de resposta enviado pelo Engº Protes da Fonseca ao Presidente da direcção do GEPAE relativamente ao parecer da JNE.

ensino e a “coexistência de coerências diferentes” (REYNAUD, 1997, p. 46). Emergem neste período “vários tons” no discurso educativo em Portugal, nomeadamente marcados “pela intervenção, ao nível do aparelho do Estado, de uma nova geração de intelectuais e pela expressão de uma nova filosofia sobre os fins da política” (FERNANDES 2003b, p.227), que encontram em alguns organismos no seio do MEN, mas não só, aquilo que Prostès da Fonseca apelida de “força de bloqueio às mudanças”. Apesar de não ser profundamente expressivo, apercebemo-nos, neste período, de uma coexistência nos diferentes organismos da administração central (dos dois ministérios e dentro de cada ministério) daquilo que BARROSO (2011b) designa de “um conhecimento «antigo»” relacionado “com a dimensão executiva do processo de decisão política”, prevalente nos procedimentos rotineiros destas estruturas e de “um conhecimento «novo» ... gerado internamente pelas boas práticas e externamente pelos processos de regulação transnacional” muito estimulado pela presença de “novos” dirigentes “com um perfil mais técnico”¹⁷⁹ (p. 95).

Assim, e referindo-se de forma concreta a este processo de análise do Projeto Normalizado de Escola Primária, Graça Fernandes testemunhava o seguinte sobre a posição da DGEB e da JNE,

Sim, porque eles eram contra Mem Martins. Ferozmente contra Mem Martins. Nós que íamos a Mem Martins falar com as professoras, na tentativa de as apoiarmos, sabíamos que as pobres ... lembro-me de um dia chegar lá e estar tudo nas salas, as salas todas com as mesas todas enfileiradas, porque o Sr. Inspector tinha estado lá e tinha mandado enfileirar e a secretária do professor tinha que estar num lugar mais alto. Tinha destruído todo o nosso trabalho e não queria meninos a trabalhar em grupo. Portanto eles não engoliam a escola de Mem Martins, esta era muito mais avançada do que a de Mem Martins, não é? Até devido a ser um projecto-tipo e ter de ser fazer várias vezes, a proliferar pelo país. Portanto está a ver? Portanto eu não imagino o que é que se passou por lá, porque não tinha acesso, mas sei que era difícil (entrevista Maria Graça Fernandes, I1-8, p. 10)

E neste processo, de facto, a DGEB e a JNE, que se foi “progressivamente transformando...mais em órgão de natureza executiva, perdendo cada vez mais a sua função de apoio técnico” (BARROSO, 1995, p. 385)¹⁸⁰ acabaram por ter um papel relevante na criação desta “força de bloqueio”.

¹⁷⁹ A este propósito é interessante transcrever aqui um excerto da entrevista a Maria da Graça Fernandes, que se referia desta forma ao perfil dos novos dirigentes no ministério da educação: “Então começaram a nascer os gabinetes de estudo e planeamento ou só de planeamento e também havia um ... e realmente uma pessoa tipo Engº Prostès da Fonseca, aliás foi um grupo de engenheiros ao mesmo tempo, o Fraústo da Silva, que era engenheiro e que é da idade do Prostès; o Adelino Amaro da Costa, da mesma idade; o Roberto Carneiro, um bocadinho mais novo, mas como era um aluno brilhante, eles pescaram-no, digamos; Portanto reuniu-se ali um grupo de engenheiros no GEPAE, onde estava o Prostès.” (p. 3, I11-16)

¹⁸⁰ Com efeito, atendendo a esta transformação que se foi fazendo sentir na JNE, em 1971 com a nova Lei Orgânica do MEN este órgão é reestruturado “para repor a sua característica de «órgão consultivo superior do Ministério»” (BARROSO, 1995, P. 385). Como referido no articulado legal “... acresce que a Junta Nacional de Educação tem sido forçada pelas circunstâncias a sacrificar parte do que lhe competia como alto órgão de consulta no plano normativo às exigências prementes da solução casuística de inúmeros problemas concretos” (ponto 4, alínea c, Decreto-Lei nº 408/1971 de 27 de setembro)

1.3. O Projeto Normalizado de Escolas Primárias e a 1ª escola P3 em Quarteira (1973)

“A concepção do edifício escolar traduz uma concepção do ensino e uma política educacional”

(MOP, 1970c)

O Projeto Normalizado de Escolas Primárias proposto pela equipa coordenada pela Arquiteta Maria do Carmo Matos aplicava-se, então, a escolas primárias com uma lotação igual ou superior a 160 alunos a implementar em locais em desenvolvimento e com características urbanas e procurava garantir uma:

- *“maleabilidade dos espaços interiores”* (MOP, 1970c, p. 2) que permitisse acompanhar a renovação pedagógica e alteração dos métodos de ensino;
- uma *“flexibilidade através da escolha de um certo número de unidades independentes”* (MOP, 1970c, p.2) permitindo uma implementação em diferentes locais e terrenos;
- uma *“solução construtiva modulada”* (MOP, 1970c, p.2) e um custo unitário relativamente baixo.

Tendo como ponto de partida a ideia de que o edifício escolar tem de acompanhar a *“revolução”* pedagógica, *“deixando de estar compartimentado em aulas, para que os seus espaços sejam polivalentemente aproveitados, oferecendo aos alunos a maior variedade de oportunidades e meios de realização”* (MOP, 1970c, p. 3) o projeto desta equipa baseava-se nos seguintes critérios:

- Projeto Repetitivo – através de uma solução de divisão dos espaços em núcleos e módulos de ligação, o projeto propunha diferentes soluções para a mesma lotação, obviando assim *“a monotonia e rigidez do projecto-tipo”* (MOP, 1970c, p.5). Prevvia-se a existência de núcleos de 2 e 3 salas, desenvolvidos num piso (figura 6 e 7) e núcleos de 4 e 6 salas (desenvolvidos em 2 pisos).

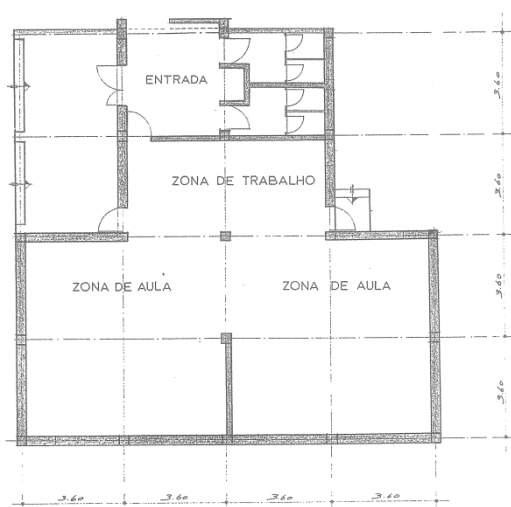


Figura 6. Núcleo de 2 salas

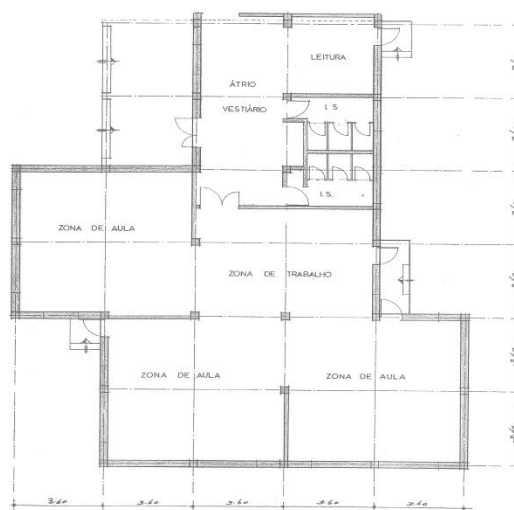


Figura 7. Núcleo de 3 salas

- Projeto Experimental – Nesta perspetiva, o projeto seria objeto de uma “*constante assistência*” que permitia modificar o mesmo em função das deficiências encontradas. A equipa opta aqui pela adoção de uma solução em que “*a área coberta e o tipo de paredes de contorno permitem alterações*” (MOP, 1970c, p. 5).

Não podemos, pois, deixar de considerar este esquema de solução como um projecto experimental, no sentido mais amplo da palavra. A maleabilidade e a flexibilidade que se procuraram introduzir nos espaços permitirão rever os critérios considerados se a experiência levar a verificar inconvenientes importantes, não detectados nesta fase; uma das vantagens deste projecto é mesmo que estas colecções poderão ser introduzidas sem que seja necessário alterar ou desmanchar, ou destruir a escola. (MOP, 1970c, p. 27)

- Projeto maleável - Optando por um critério de solução em que a compartimentação interior não condicionasse o espaço, o projeto procurava criar um edifício “*transformável para estar de acordo com todas as possíveis tendências e modificações do ensino, assim como da possibilidade de reconversão para outros tipos de utentes*” (MOP, 1970c, p. 5).

- Projeto flexível – Que permitia uma maior adaptação não só às características dos terrenos (forma, relevo e orientação), mas também a ampliações futuras, através de módulos de ligação variáveis.

- Projeto adaptado a diferentes regiões e climas – Nomeadamente através da utilização de materiais de cobertura consoante o seu comportamento nas diferentes regiões; escolha dos materiais disponíveis em cada região; tipo de aquecimento consoante o clima e “*escolha dos núcleos a aplicar em função da concentração urbana e da envolvente urbanística do terreno*” (MOP, 1970c, p. 6).

Entre todas as características que estiveram na base do desenho do Projeto Normalizado de Escolas Primárias, sem dúvida que um dos aspetos mais fortes se centra na possibilidade que o projeto dava de dividir os espaços em núcleos diferenciados, suscetíveis de serem ligados entre si, de forma a obterem-se conjuntos adequados a cada caso. Estes núcleos permitiam, segundo os autores do projeto, resolver alguns condicionamentos como a “*repetição dos projectos*”, a “*adaptação aos terrenos*”, a “*capacidade de lotação e ampliação*”, a “*utilização, em parte, do edifício, para fins complementares do ensino*” ou a “*obrigatoriedade de separação de sexos*” (MOP, 1970c, p. 11).

Mas, se do ponto de vista arquitetónico e construtivo, esta característica de construção “tipo lego” é a que sobressai mais; do ponto de vista pedagógico e das práticas de ensino, é sem dúvida a abertura dos espaços de ensino que irá ter um impacto considerável. Como descrevem os autores do projeto a conceção que serviu de base a todo o desenvolvimento do esquema de solução “*transformou de maneira bastante acentuada os espaços mais rígidos habitualmente considerados no nosso ensino, tentando nisto seguir experiências já realizadas noutros países europeus*” (MOP, 1970c, p. 27).

O projeto propunha uma conceção de ensino que opunha à mera transmissão de conhecimentos, o *“despertar e desenvolver de aptidões, capacidades e interesses”* (MOP, 1970c, p. 3).

Em contraponto a uma conceção de ensino que tinha *“como centro o mestre e como fim o transmitir conhecimentos”*, que dava ao aluno *“o papel repetitivo, de ouvinte e repetidor do mestre ... que dominava a turma”*, o grupo P3 pretendia através do Projeto Normalizado de Escolas Primárias apresentar um projeto que, por seu lado, permitisse:

- que a organização dos espaços seja menos imperativa permitindo que alunos e professores escolham entre os diversos meios de trabalho;
- o trabalho individual e em grupos e que estes se formem seguindo os interesses dos alunos e a diversidade das tarefas;
- não só as actuais técnicas de aprendizagem mas também todas aquelas já adoptadas nos países mais evoluídos;
- o convívio entre todos os alunos sem estarem compartimentados em classes, de modo a que se agreguem pelas suas afinidades e interesses (MOP, 1970c, p. 4)

E para tal propunham a abertura dos espaços de ensino e a possibilidade de recriação do espaço, através de paredes divisórias amovíveis. Com esta proposta respondiam à intenção de *“permitir a liberdade de meios e métodos de aprendizagem e a realização de alunos e professores”*; de criar uma escola aberta *“não só no sentido físico mas aberta também a todas as concepções educativas verdadeiramente renovadoras”* e proporcionar e *“estimular a educação permanente de toda a comunidade, na medida em que possibilita a total utilização dos espaços pela população local em actividades de interesse colectivo”* (MOP, 1970c, p. 4).

Com o intuito de permitir uma crescente autonomia por parte da criança e de possibilitar *“a sua realização pessoal através dum trabalho tanto quanto possível criador”* (MOP, 1970c, p. 4) o projeto previa, ainda, um estudo sobre os equipamentos e mobiliário que correspondesse às necessidades de ensino e das atividades para as quais os edifícios estavam concebidos. Numa fase posterior ao estudo-base e esquemas de solução e paralelamente ao lançamento da empreitada da primeira escola P3, foi realizado um anteprojecto de mobiliário-tipo.

Este anteprojecto, iniciado pelo arquiteto Sérgio Coelho e continuado pela arquiteta Fernanda Castelo, contou com o apoio, uma vez mais, do casal de arquitetos ingleses, David e Mary Medd¹⁸¹ e beneficiou de visitas e estágios destes técnicos a escolas e fábricas de mobiliário em Inglaterra.

¹⁸¹ Encontra-se nos arquivos do GTSCE um artigo do arquiteto David Medd intitulado *A new collaboration in the design and supply of furniture for primary schools* (GTSCE-PER-66-1). Ainda neste arquivo encontramos um volume do arquivo do Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares com “documentação inglesa sobre mobiliário”, um artigo deste arquiteto no Building Materials dedicado ao mobiliário escolar, *Furniture – a call for industry* (GTSCE-PER-65-1). Encontramos ainda neste volume um artigo publicado no The Architect Information Library intitulado *Furniture for primary schools: new collaboration in design and supply* (GTSCE-PER-66-2); e correspondência entre MOP e fábricas de mobiliário inglesas (GTSCE-COR-72-1).

O mobiliário estudado para a primeira escola P3 a equipar foi executado em madeira de tola maciça (que estruturava as peças) e aglomerado de madeira prensada. Observando e avaliando a utilização do mobiliário da escola procedeu-se a ajustes de qualidade e de funcionamento.

O perito inglês David Medd visitou a escola emitindo, a propósito do respectivo mobiliário, o seu parecer e sugestões

O projeto final de mobiliário e equipamento das escolas P3 atendia a aspetos ergonómicos, funcionais, técnicos, estéticos e económicos e pretendia garantir que *“a diversidade de tipos de peças de mobiliário e a forma específica de cada peça”* surgisse *“como resposta às exigências funcionais de todas as actividades escolares.”* (P3-DC-INT-80-1)¹⁸²

Por exemplo no mobiliário, no mobiliário, vinham muito especialistas. Havia muito o apoio de especialistas ingleses e de técnicos ingleses e então eram especialistas ingleses que estavam ligados à indústria inglesa de mobiliário. A indústria de mobiliário inglesa era na altura a mais evoluída a nível da Europa e o que é que aconteceu? Na equipa onde eu estava, no serviço onde eu estava, eu estava num trabalho mais normativo, estava o arquitecto Hestnes Ferreira ligado a isto e quem trabalhava no mobiliário era a Fernanda Castelo, a arquitecta, sob a orientação do arquitecto Hestnes Ferreira e eles deslocavam-se a Inglaterra e deslocavam-se também à Suécia. Sei que quando se deu o 25 de Abril, estavam para a Suécia e Portugal adquiriu todo esse saber, todo esse know-how... começámos a trabalhar com o apoio do Laboratório de Engenharia Civil, que testavam os protótipos cá desenhados e feitos, por pequenas fabriquetas, ali da zona de S. João da Madeira e o boom de desenvolvimento da indústria do mobiliário escolar em Portugal vem daí. E eu sei que eles chegaram a ser solicitados para que se pudesse criar aqui uma fábrica inglesa (entrevista ao arquiteto José Afonso, p.2, l32-37; p. 3, l1-5)

Retomando, após todos estes estudos e depois de todo um processo moroso e que acabou por não contar com um parecer formal dirigido ao MOP por parte do MEN, a DGCE, através do GEP acaba por lançar a 2 de junho de 1972 o concurso para a primeira escola P3 em Portugal. Este edifício escolar de 10 salas de aulas e cantina, estava previsto para a Quarteira, concelho de Loulé. Concretamente, a primeira escola P3 seria construída junto à zona do porto de pesca, no mesmo local onde já existia uma escola, construída em 1945 ao abrigo do Plano dos Centenários, do Projeto-Tipo Regional Algarve¹⁸³.

¹⁸² Documento do Departamento de Estudos e Projectos, da Direcção Geral das Construções Escolares, do Ministério da Habitação e Obras Públicas sobre mobiliário nas escolas P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁸³ Os projetos-tipo da região do Algarve surgem no seguimento de um parecer enviado a 17 de setembro de 1943 pela Direcção dos Edifícios Nacionais do Norte à DGEMN, onde propõe um estudo com os novos projetos de Escolas-Tipo. Neste parecer os autores propunham que este estudo servisse *“de base aos projectos definitivos das Escolas Primárias a construir no País...”* e que cada direcção elaborasse *“os alçados de forma a marcar, por qualquer pequena característica que seja, cada uma das regiões”* (citado por BEJA et al, 1996, p. 309). Foi a introdução duma chaminé algarvia nos projetos Tipo Alentejo, *“feita em Julho de 1944, pelo Arq. Alberto de Sousa, que originou o tipo de edificios para as escolas primárias do Algarve”* (BEJA et al, 1996, p. 44).

No terreno encontra-se construída uma escola de quatro salas do Plano dos Centenários, cujo projecto não satisfaz as necessidades de lotações actuais (10 salas de aula) não se justificando portanto quer a sua ampliação, quer a sua utilização, dados os custos de recuperação do edifício existente serem muito elevados (MOP, 1972a)

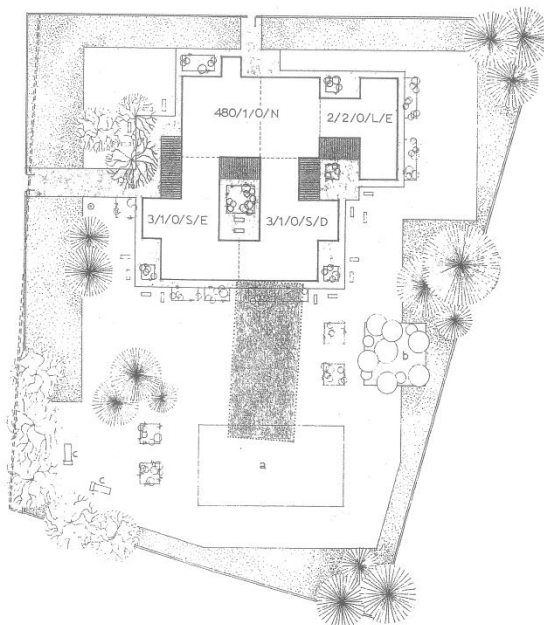


Figura 8. Implantação do edifício escolar da Quarteira. Podemos ver marcada a cinza junto ao espaço indicado com a, a localização do edifício do Plano dos Centenários Tipo Algarve. (BEJA & SERRA, 2010, p. 111)

Apesar de não ser consensual a decisão relativamente ao local de construção desta primeira escola P3, na medida em que um dos pressupostos dos esquemas de solução do projeto P3 dizia respeito à localização dos edifícios escola em contextos urbanos e o terreno definido para a escola da Quarteira situava-se numa zona que não apresentava estas características, ela foi efetivamente construída, entrando em funcionamento no ano letivo 1974/1975.



Figura 9. Vista do exterior, última fase da construção da Escola da Quarteira (Núcleo de arquivo técnico das construções escolares)



Figura 10. Escola da Quarteira após entrada em funcionamento (Núcleo de arquivo técnico das construções escolares)

Durante os anos que se seguiram à construção da primeira escola P3 na Quarteira e até 1980, altura em que se inicia a experiência pedagógica com professores das escolas P3, 73 escolas foram construídas em vários distritos do país (P3-DC-INT-85-1)¹⁸⁴. O maior volume de construção situa-se nos anos 1978 e 1979, nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal (tabela 2).

Tabela 2 – Número de escolas P3 construídas entre 1973 e 1979 por Distrito

Ano	Distrito	Nº Escolas
1974	Faro	1
1975	Leiria	1
1976	Beja	3
	Lisboa	7
	Setúbal	1
1977	Faro	1
	Lisboa	2
	Setúbal	1
1978	Aveiro	1
	Braga	2
	Coimbra	3
	Faro	1
	Lisboa	4
	Porto	6
	Santarém	1
	Setúbal	6
1979	Aveiro	1
	Beja	1
	Braga	3
	Bragança	3
	Faro	1
	Lisboa	10
	Porto	11

¹⁸⁴ Listagem, por distrito, de todas as escolas P3 construídas até 1985. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

	Setúbal	2
--	---------	---

Entre estas, encontram-se algumas escolas construídas ao abrigo da *Empreitada para a construção de 25 edifícios escolares primários com o total de 174 salas de aulas nos distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal* (MOP, 1974a) lançada em 1974. Dividida em Programa e Caderno de Encargos, esta empreitada identificava de forma muito clara a localização de cada escola, por distrito, concelho e freguesia identificando igualmente o número de salas previsto para cada escola.

Esta empreitada, adjudicada à empresa Luso-Suíça, era realizada de acordo com o sistema de “*prefabricação com carácter permanente e na base do projecto-tipo normalizado para escolas primárias P3*” (in BEJA & SERRA, 2010, p. 407)¹⁸⁵. Em 1975 foram adjudicados mais 18 edifícios escolares (tipo P3), no entanto por incapacidades por parte da empresa esta empreitada sofreu alterações, obrigando a DGCE ao lançamento de um programa de protótipos, segundo o projecto-tipo P3 em colaboração com empresas nacionais, como Novobra, Somapre, Sorefame, Icesa e Indubel.

Apesar de tudo, o ritmo da construção de escolas primárias do projeto-tipo P3 foi, como já houve oportunidade de confirmar, relativamente grande até 1980, sofrendo o projeto-tipo, ao longo deste período, algumas alterações decorrentes das primeiras experiências em escolas de área aberta.

Com efeito, na sequência de reclamações oriundas dos utilizadores das primeiras escolas de área aberta, no ano letivo 1976/1977 foram realizadas reuniões entre a arquiteta Maria do Carmo Matos e técnicos de serviços do MEN e MOP como DGEB, Ensino Especial e Educação Física, DGCE, DGEEs com o intuito de abordar problemas de fundo do Programa de Instalações do Ensino Primário; de rever as normas de construções escolares publicadas pela DGCE¹⁸⁶; e propor alterações ao projeto-tipo P3.

No que respeita às alterações ao projeto-tipo, se algumas destas propostas se situavam mais no plano arquitetónico e de engenharia, outras já evidenciavam aquilo que se veio a acentuar no período seguinte, e que dizia respeito ao seu carácter aberto.

Desde já se podem referir as alterações propostas às P3:

- 3.1. Construção de divisórias entre as salas nos núcleos 2.1.0, 3.1.0, 3.2.0 com o critério estabelecido na informação anexa do Ensino Básico;
- 3.2. Revisão de um novo núcleo 2.2.0
- 3.3. Supressão do balneário na sala polivalente de 160 aumentando a arrecadação ... As dimensões desse balneário eram tão reduzidas que não podiam ter qualquer função de apoio a actividades desportivas;

¹⁸⁵ Documento produzido por Engº João da Costa Marreiros, sobre A experiência da DGCE no campo da construção industrializada com recurso à prefabricação, de Março de 1982.

¹⁸⁶ No seguimento destas reuniões de trabalho, as normas sobre construções escolares são revistas e atualizadas em outubro de 1977 (MOP, 1977).

- 3.4. Aumento do pano de peito das janelas do 2º piso;
- 3.5. Diminuição da superfície de vidro das salas polivalentes principalmente na zona inferior;
- 3.6. Supressão das bandeiras de vidro nas portas interiores;
- 3.7. Integração de campos de jogos na zona de logradouros assim como outras indicações para o seu arranjo constante (P3-INF-77-1)¹⁸⁷

Assim, no que respeita ao primeiro aspeto assinalado a informação da DGEB sugeria que, enquanto não fosse possível assegurar o acompanhamento aos professores em exercício em escolas de área aberta, se procedesse à separação das zonas de aula, com um carácter provisório. Como sublinha Maria José Rau, signatária desta informação,

Com efeito, enquanto o DGEB não puder assegurar o acompanhamento e apoio aos professores em exercício nas escolas P3, parece aconselhável que se proceda a alterações ao projecto, dado que é evidente que esta proposta de arquitectura escolar (planta aberta) envolve em si uma proposta pedagógica (ensino individualizado, organização do trabalho em grupo, etc) para o qual muitos dos professores não estão preparados.

Parece contudo que essas alterações devem propor soluções provisórias, sem carácter definitivo, que permitam, a qualquer momento, quer por iniciativa dos próprios professores, quer por orientação da DGEB, explorar amplamente as vantagens de uma escola de plano aberto (P3-INF-77-2)¹⁸⁸

Ainda com uma preocupação em adequar as práticas educativas ao conceito arquitetónico e pedagógico presente no Projeto Normalizado de Escolas Primárias, em 1978 procede-se à adequação dos regimes de frequência nas escolas P3, bem como da relação professor-aluno (a título experimental e ao abrigo do diploma das experiências pedagógicas¹⁸⁹).

No que respeita ao regime de funcionamento definia-se que *“até ser esgotada a lotação dos edifícios P3 em regime normal de funcionamento, não devem ser utilizadas as instalações anteriormente ao serviço da escola”*¹⁹⁰. Da mesma forma, propunham-se alterações na relação professor-aluno alegando que *“a aprendizagem em grupo oferecida pelos edifícios do ensino primário tipo P3, exige que a relação*

¹⁸⁷ Informação nº 430/77 sobre Alterações ao projeto P3 de escolas primárias e revisão de “Normas de edifícios e terrenos para escolas primárias Doc. E1/77. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁸⁸ Informação da DGEB/MEC sobre Revisão do Projeto Normalizado de Escolas Primárias P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

¹⁸⁹ Com efeito, o diploma das experiências pedagógicas (Decreto-lei nº 47587 de 10 de março de 1967) foi largamente utilizado em diversos momentos, desde a sua publicação. Veiga Simão assumia a este respeito *“Eu tinha a consciência de que não se podia perder tempo. E tinha a consciência de que, para além dos combates frontais que podiam existir, a burocracia paralisa, tem força para paralisar reformas, até mantendo-se silenciosa... E, então, porventura abusando, confesso, mas abusando de uma forma convicta, daquilo que chamaram experiências pedagógicas”* (MARTINHO, 2011 Excerto da entrevista por Miguel Martinho ao Prof. Veiga Simão (5min08seg – 5min35seg.; 5min 38seg - 5min 49seg).

¹⁹⁰ Ofício-circular nº 35/78 de 4 de agosto da DGAE para Direções dos Distritos Escolares sobre Relação professor/aluno e regime de funcionamento nas escolas P3.

professor-aluno seja diversa da praticada nos edifícios tradicionais e diversa entre si, consoante a forma de agrupamento das salas de casa edificio” (Despacho nº 44/78 de 7 de agosto¹⁹¹).

1.4. As construções escolares entre as Obras Públicas e a Educação

Analisar este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta, sem fazer alusão aos modos de gestão e coordenação das construções escolares em Portugal, é fazê-lo de forma incompleta e descontextualizada. Com efeito, muitos dos aspetos associados ao processo de introdução das escolas de área aberta em Portugal, tornam-se inteligíveis à luz do modo de funcionamento das estruturas centrais que interferem nos equipamentos educativos, em particular nesta disputa entre o MOP e o MEN.

No momento em que é apresentado e iniciado o Projeto Normalizado das Escolas Primárias (1970-1971) a responsabilidade das construções escolares distribuía-se pelos dois Ministérios envolvidos, da seguinte forma:

O Ministério da Educação define a política global e o Ministério das Obras Públicas é responsável pela execução para a qual tem orçamento próprio. Neste caso, a concepção do edifício é também da sua responsabilidade (CUNHA, 1984a, p. 7)

O sistema institucional vigente caracterizava-se, assim, por uma conceção de fundo que institucionalmente separava a procura (MEN) da oferta (MOP) (QUADROS MARTINS; MATOS e MARQUES SILVA, 1981). A coordenação entre estas duas estruturas da administração central pautou-se sempre por alguma “*incompatibilidade*”, obrigando a, em determinados momentos, definir e esclarecer as funções e papéis cometidos a cada um destes ministérios. É neste contexto, por exemplo, que em junho de 1971 se realiza uma reunião conjunta entre os dois ministros. Entre os aspetos presentes no documento preparatório desta reunião (com origem na DGCE), incluem-se as questões relacionadas com planeamento, programas e projetos, execução, utilização e, ainda, relações entre a DGCE e o MEN:

Interessa definir, para cada um dos pontos ... discriminados:

- a) Através de que serviço se deve processar a intervenção do Ministério da Educação Nacional;
- b) Atitude a tomar pela Direcção-Geral das Construções Escolares quando a intervenção do MEN se não verificar através do Serviço competente para o efeito. (MCM-DC-INT-71-1)¹⁹²

¹⁹¹ Em outro tipo de edifícios o número de alunos por lugar era o estipulado pelo Decreto-Lei nº 486/75 de 4 de setembro.

¹⁹² Documento preparatório para reunião entre Ministro das Obras Públicas e Ministro da Educação Nacional. Este documento intitulado **construção escolar** identifica as competências de cada ministério a este respeito. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Apesar de não sofrerem alterações de fundo até meados da década de 1980, durante a década de 1970 e no contexto da Reforma de Veiga Simão as estruturas responsáveis pelas construções escolares são objeto de mudanças e de tentativas de resolução do problema associado ao aumento da população escolar. Na perspetiva de Veiga Simão que encetou esta reforma e implementou uma nova Lei Orgânica do MEN,

Nem sempre os serviços correspondem, com a celeridade necessária, a esta contagiante explosão; e naturalmente surgem críticas, muito justas; mas interrogamo-nos se o sacrifício de algum tempo não será um mal menor do que o afastamento da criança da escola durante um ano inteiro.

Espero que garantindo o Governo meios supletivos ao MEN para o problema das instalações escolares, sejamos capazes de fazer um esforço ainda maior (VEIGA SIMÃO, 1972, p. 17-18).

Pois bem, partindo deste pressuposto e tendo por base os princípios que procurou imprimir à sua ação na pasta da Educação, Veiga Simão lança em 1971 a Lei Orgânica do MEN que criará entre outras estruturas a Direção-Geral da Administração Escolar. O peso desta reorganização do MEN é de tal forma importante que em 1975, Marcelo Caetano referia-se a esta da seguinte forma,

A reforma do Ensino exigia que o Ministério da Educação fosse organizado de modo a poder corresponder ao esforço que tinha a realizar. E a reorganização fez-se por Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de setembro em termos de profunda renovação e sem olhar a encargos: o que era preciso era dotar a campanha educativa de um Estado Maior suficiente, competente e eficaz, apetrechado com todos os serviços que lhe permitissem planejar com visão e executar a tempo. Por isso a nova Direção-Geral da Administração Escolar recebia inclusivamente poderes, para fazer obras, montar e conservar instalações, ficando para o Ministério das Obras Públicas, através da sua Direção-Geral das Construções Escolares, a edificação de grandes escolas definitivas e a sua grande reparação. (CAETANO, 1975, p. 161)

Falhada a tentativa desencadeada por Veiga Simão junto do Ministério das Obras Públicas (que gere um orçamento destinado à construção e conservação de todos os edifícios públicos, e outros equipamentos sociais, nomeadamente pontes, estradas, portos e aeroportos), de transferir as construções escolares para o Ministério da Educação, aquele Decreto-Lei determinava a criação da Direção-Geral da Administração Escolar «como um dos serviços executivos no sector do ensino» (CUNHA, 1984a, pp.17-18)

Assim, com o intuito de responder à necessidade de apetrechar o MEN com *“infra-estruturas técnicas e administrativas para poder corresponder, em qualidade e quantidade, às solicitações que, em ritmo acelerado e complexidade crescente lhe são dirigidas”*, é criada a DGAE, para a qual são transferidas as funções de gestão, do pessoal, das instalações e equipamento e de gestão administrativa e financeira.

Esta nova estrutura respondia de algum modo ao proposto pelo consultor da OCDE, Georges Langrod quando propunha,

A primeira dessas unidades – completamente nova – terá, em particular, todas as atribuições no plano do pessoal e das infraestruturas hoje, infelizmente, divididas pelos ramos de ensino. Resulta que, desta forma - como é amplamente defendido por especialistas a nível internacional – é possível prosseguir com a unificação da gestão, no_que respeita aos recursos humanos e de equipamento (especialmente a construção escolas, conservação, equipamentos e re-equipamento), independentemente do nível de ensino (LANGROD, 1968, pp.53-54)

A criação da DGAE encerra em si aspetos importantes no que respeita à coordenação e gestão das construções escolares em Portugal:

- Permite a *“concentração num só departamento da gestão de instalações de pessoal e de gestão financeira”* (CUNHA, 1984a, p. 22), convertendo-se a unidade escola no ponto de convergência das ações desenvolvidas por esta direção (a construção do edifício escolar implicaria a concertação com a colocação e formação de pessoal e elaboração de orçamentos adequados).
- Propõe a criação de estruturas regionais, numa perspetiva de desconcentração de competências no domínio da gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As Secções Regionais Técnicas propostas teriam como objetivo melhorar o *“aproveitamento de recursos disponíveis e promover uma actuação coordenadora dos serviços centrais do MEC”* (in CUNHA, 1984b) ¹⁹³;
- Atribui a um departamento do MEN a possibilidade de execução de construções (pré-fabricadas) e realização de obras de manutenção e adaptação de edifícios.

No entanto e como assume Protes da Fonseca, esta estrutura duplica as responsabilidades ao nível das construções escolares e provoca uma situação de *“conflito legal”* (TEODORO, 2002a, p. 393). Com efeito, por intermédio de uma disposição legal que já permitia ao MEN a construção de escolas pré-fabricadas (Decreto-Lei nº 299/70 de 27 de junho)¹⁹⁴ num determinado contexto e condições, a DGAE acaba por chamar a si um grande volume das construções de escolas neste período.

¹⁹³ As estruturas regionais a que fazem referência o documento citado *“Subsídios para a proposta de criação de Secções Técnicas Regionais do MEC”*, de outubro de 1974 e os Decreto-lei nº 408/71 de 27 de setembro e Decreto-Lei nº 46/73 de 12 de fevereiro, acabam por nunca ser regulamentadas, sublinhando o *“carácter provisório”* (CUNHA, 1984a, p. 24) que a DGAE acaba por assumir.

¹⁹⁴ No Decreto-Lei nº 299/70 de 27 de junho reconhecia-se a necessidade de adotar uma estratégia alternativa no domínio das construções, atendendo às necessidades em termos de edifícios escolares que se fazia sentir. Lê-se no preâmbulo deste Decreto-Lei *“a mais actualizada estatística escolar nem sempre pode ser eficazmente utilizada perante a morosidade na adjudicação e na sua própria realização...indispensável é adoptar solução adequada a uma e outra e outra das situações, passando para tanto a utilizar construções pré-fabricadas e desmontáveis”*.

Aí deu-se uma inversão completa – a cobertura escolar do País, no ensino não superior, passou a ser feita pelo Ministério da Educação, substituindo-se, de certo modo, ao Ministério das Obras Públicas, mesmo que ao arrepio da legislação então vigente (Protes da Fonseca in TEODORO, 2002a, p. 393)

Como se pode confirmar no quadro referente aos anos anteriores e posteriores à criação da DGAE, o nº de salas de aula construídas pelo MEN após 1971, por intermédio da ação da DGAE, é comparativamente mais elevado do que as construídas pela DGCE/MOP.

Tabela 3. Número de escolas P3 construídas entre 1973 e 1979 por Ministério

Ano	Unidades (salas ou correspondente)	
	DGAE/MEN	DGCE/MOP
1968	59	325
1969	263	414
1970	442	442
1971	380	491
1972	774	226
1973	900	178

(adap. de CUNHA, 1984, p. 58)

Ora bem, o problema gerado entre estas duas estruturas da administração central intensifica-se quando, de facto, o *pontual* se torna *corrente* e o *provisório*, *permanente*. Ou seja, na procura de aumentar o volume de edifícios escolares construídos por forma a responder às necessidades do sistema educativo e a corresponder ao projeto de “educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante” (VEIGA SIMÃO, 1970, p. 7), a DGAE, utilizando-se do espaço legal aberto com o Decreto-Lei nº 299/70 de 27 de junho, reforça a capacidade construtiva do MEN.

O ímpeto construtivo é de facto muito forte, de tal forma que uns anos mais tarde o Secretário de Estado Romero de Magalhães¹⁹⁵ referia-se a este da seguinte forma,

Então com o Dr. Veiga Simão, isso já nem se fala. Dizia-me uma técnica, a Rita Veiga da Cunha, que, quando o Veiga Simão saía do Ministério, eles ficavam aterrados nas direcções-gerais a pensar: «quantas escolas é que ele vai prometer?». E fazia-o sem saber se havia

¹⁹⁵ Joaquim Romero de Magalhães foi Secretário de Estado da Orientação Pedagógica entre 1976-1978, durante o mandato de Mário Sottomayor Cardia à frente do Ministério da Educação e Cultura.

meios para isso. Até foi necessário criar uma Direcção-Geral do Equipamento¹⁹⁶, pois a direcção-geral das construções escolares, do Ministério das Obras Públicas não conseguia responder! Uma completa bagunça: duas direcções-gerais para fazer o mesmo (TEODORO, 2002a, p. 481)

Acontece que o tipo de edifícios previstos neste diploma dizia respeito a instalações pré-fabricadas desmontáveis e, a pouco-e-pouco *“a qualidade dos pré-fabricados foi aumentando, passando a ter características totalmente concorrentes das instalações do MOP”* (TEODORO, 2002a, p. 393).

Toda esta situação criou alguma tensão entre os dois organismos com competências ao nível das construções escolares, de tal forma que em várias ocasiões o ministro Veiga Simão teve de recorrer ao Presidente do Conselho, Marcello Caetano, para resolver o “braço de ferro” entre os dois ministros. Alguns relatos são disto evidência,

Bom e houve uma luta, passou a haver uma luta entre nós DGAE e MOP. O que é que salvou isto, o que salvou isto foi....O Veiga Simão... eu avisei e disse “Sr ministro, olhe que as coisas são complicadas, porque o seu colega lá das obras públicas já foi falar com o Sr. Presidente e diz que não aceita isso. Mas isso é um problema ao vosso nível.”. Ele diz “Não, não. Eu quero que a DGAE faça o máximo de construções escolares *(entrevista Protes da Fonseca, p. 8, 117-20)*

Nós tínhamos engenheiros, nós tínhamos arquitectos na DGAE e tínhamos uma equipa completa e por várias vezes isto aconteceu... lançarmos a obra e haver um telefonema de um fiscal dizendo que a obra estava embargada. A obra estava embargada e ... o boicote do MOP e comecei a ir ao Veiga Simão. Cada vez que lançávamos uma obra eu ia ao Veiga Simão e a obra era desembargada. Porque era desembargada, isto era um problema político. *(entrevista Protes da Fonseca, p. 8, 130-34)*

E, então, porventura abusando, confesso, mas abusando de uma forma convicta, daquilo que chamaram experiências pedagógicas e também simultaneamente conseguindo que o Prof. Marcelo Caetano aceitasse um conjunto de Decretos-lei e Decretos que eu entretanto promulguei *(entrevista a Veiga Simão cit. MARTINHO, 2011)*¹⁹⁷

O ministério tem sido dotado em todos os orçamentos por forma que, na relatividade das coisas, se pode considerar generosa. Honra seja feita aos ministros das finanças que assim souberam corresponder à orientação definida. Claro que o Ministro da Educação faz todos os anos os seus esforços para conseguir ainda mais: o Dr. Veiga Simão é perito nesta matéria,

¹⁹⁶ Romero Magalhães refere-se aqui à Direcção-Geral da Administração Escolar, em funcionamento durante a permanência de Veiga Simão à frente do MEN. A Direcção-Geral do Equipamento Escolar é criada somente em 1975, num diploma que extingue a DGAE e a substitui por duas direcções-gerais: a direcção-geral do equipamento escolar e a direcção-geral de pessoal e administração (Decreto-Lei nº 489/75 de 5 de setembro)

¹⁹⁷ Excerto da entrevista realizada por Miguel Martinho ao Prof. Veiga Simão (5min 38seg - 5min 49seg).

e bastante tem obtido com a sua argumentação inteligente e persistente. (CAETANO, 1974, p.4)

Esta situação de descoordenação funcional e de sobreposição de atividades e competências mantém-se, passando por várias fases e tentativas de resolução deste “*divórcio sistemático das estruturas do sector da Educação e do sector das Obras Públicas*” (in CUNHA, 1984b)¹⁹⁸.

Num relatório produzido em 1973, GENDT (1973), um consultor da OCDE, resumia desta forma a situação nacional relativamente aos modos de coordenação das construções escolares:

o principal estrangulamento relaciona-se com o processo administrativo das construções escolares, envolvendo o MEN, o MOP, as autoridades locais, etc. Recentemente foi estabelecido no GEP um núcleo da rede escolar, composto de representantes do GEP, Secretaria-Geral e várias direções executivas (ensino, juventude, desportos) do MEN, para planear a rede escolar, e propor a criação, modificação e eliminação de escolas. O GEP é responsável pela carta escolar (que escolas têm que se construir, onde e quando, quais as consequências financeiras) O núcleo da rede escolar considera as propostas do GEP e encaminha-se para o ministro da educação nacional que emite uma ordem de que de se criar uma escola algures. A DGAE elaborará esta decisão tratando do tipo de construção (modificação, novo, pré-fabricado, etc), definição de normas e modelos, o equipamento para a escola, o pessoal a contratar, etc. Finalmente o MOP tem que traduzir as necessidades em programas práticos e executar estes programas, o que envolve contactos com municipalidades, indústria privada, etc. especialmente quando estes programas se relacionam com o processo de construção de um edifício permanente. (p. 38).

De acordo com o MEN a principal fraqueza do processo administrativo não reside no MEN mas sim nas actuais estruturas, possibilidades e processos de construção escolar em geral, em termos de capacidade industrial, políticos de terreno e processos administrativos. A excepcional procura de construções escolares, devido ao mecanismo actual do MOP, só poderá ser satisfeita com enormes atrasos. O MOP tem tendência para pôr muito mais exigências na construção de uma escola do que o MEN. O MEN estando alertado para a vasta necessidade de salas de aula, está preparado para se satisfazer logo que as condições mínimas (em termos de segurança, pedagogia, etc) estejam preenchidas. Deve-se ter em mente que os atrasos no MOP são causados também por problemas de aquisição de local, a disponibilidade/utilização da capacidade industrial e, segundo dizem algumas pessoas, a capacidade empresarial deste Ministério. (p.39)

De acordo com o MOP o principal problema não é a aquisição do local ou a disponibilidade/utilização da capacidade industrial, mas o facto de este ministério não ter recebido do MEN um programa definido sobre as futuras necessidades em construções, que

¹⁹⁸ Informação-Proposta da Secretaria de Estado das Obras Públicas, de 20 de maio de 1976, sobre “Projecto de resolução do Conselho de Ministros” elaborado pelo MEIC/SEAE sobre construções escolares.

constituiria uma base para o planeamento anual de projectos específicos. O MOP gostaria de ter, sistematicamente, um plano de conjunto, no que diz respeito às construções, do MEN, que pudesse ser traduzido em planos anuais, evitando, deste modo a apresentação de pedidos de construção de um único ou de um pequeno número de edifícios. A falta de planeamento tem, de acordo com o MOP, duas desvantagens. Primeiro que tudo, se a construção de uma dada escola viesse a criar um problema, o plano ficaria sujeito a remodelação. Em segundo lugar, sem um plano é difícil integrar o desenvolvimento educativo no desenvolvimento mais geral da comunidade. (p.40-41)

Esta situação descrita por GENDT (1973) intensifica-se ao longo do ano de 1974, altura em que o Ministério da Educação e Cultura é confrontado com roturas na capacidade de acolhimento do número de alunos que procura o sistema educativo, “*consequência de passagens administrativas e regresso maciço de retornados das ex-colónias*” (CUNHA, 1984a, p. 59). Esta situação juntamente com a análise já realizada acerca das capacidades limitadas das estruturas responsáveis pelas construções escolares, conduziu a um processo de reanálise das estruturas e modos de coordenação existentes, que acabou por se formalizar no conhecido Grupo de Trabalho MESA-MEIC. Este grupo de trabalho que terá influência na criação da Direção-Geral do Equipamento Escolar, em setembro de 1975¹⁹⁹, era constituído por representantes da Direções-Gerais das Construções Escolares, da Administração Escolar e do Ensino Superior e tinha como objetivos: a) analisar os programas já desenvolvidos pelos diferentes serviços; b) fazer um inventário das necessidades a satisfazer no âmbito das construções escolares; c) avaliar a capacidade técnica dos diferentes serviços; d) avaliar a capacidade do tecido industrial para responder às necessidades em termos construtivos; e e) elaborar os programas de ação dos diferentes serviços (Despacho-conjunto SEOP/SEAE de 18 de janeiro de 1975).

Durante os anos que se seguiram foram várias as alterações operadas no domínio da gestão e coordenação das construções escolares, que ora colocavam o centro nevrálgico da decisão no MEP ora no MOP. Na verdade, durante este período e até 1986, altura em que as construções escolares passam, definitivamente, para o Ministério da Educação, manteve-se a dicotomia Educação-Obras Públicas assim como uma prática de gestão das construções escolares baseada em soluções de recurso que se tornavam cada vez mais frequentes e que se caracterizavam por:

- tenderem, por vários factores, a manterem-se para além do período para que foram instituídos, adquirindo assim um carácter de semi-permanência;
- introduzirem novas complexidades e dificuldades adicionais de coordenação na estrutura institucional, estrutura em que são escassos os organismos especificamente vocacionados para esse tipo de actividades;

¹⁹⁹ O Decreto-Lei nº 489/75 de 5 de setembro, extingue a Direção-Geral da administração Escolar e cria em sua substituição a Direção-Geral do Equipamento Escolar e a Direção-Geral de Pessoal e Administração. A criação destas duas direções-gerais procurava dar resposta à difícil agregação numa única direção-geral da tarefa de gestão das instalações e equipamento, por um lado e do pessoal e superintendência administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino, por outro (Preâmbulo Decreto-Lei nº 489/75 de 5 de setembro)

- os processos de recurso fugirem à avaliação e ao controle, já que estes estão apenas preparados para as soluções «normais»; a isso acresce que é frequentemente muito pouco clara, senão mesmo contraditória, a disciplina jurídica que regulamenta parte das soluções de emergência adoptadas;
- as soluções, sendo putativamente transitórias, não permitem credibilidade de continuidade aos intervenientes exteriores ao processo, quer sejam eles da Administração, quer venham do sector produtivo (QUADROS MARTINS; MATOS e SILVA, 1984, p. 489)

No quadro que se segue (quadro 7) apresentam-se as decisões mais relevantes no domínio das construções escolares neste período, sendo que este de facto foi alvo de muitas alterações, que não só não originaram mudanças de fundo no modo de funcionamento das construções escolares como “a *insuficiente clareza na atribuição das responsabilidades*”, característica destas alterações, se repercutiu “fatalmente ... nos processos” (GNECCHI-RUSCONE, 1975, p. 31)

Quadro 7. Cronologia das principais alterações nas estruturas de gestão e coordenação das construções escolares entre 1969 e 1980

Data	Descrição
5/8/1969	Criação da DGCE.
27/9/1971	Criação da Direção-Geral da Administração Escolar.
10/1974	Criação de departamentos regionais do MEC (Secções Regionais Técnicas).
12/1974	Subdivisão da DGAE e criação do Fundo de Equipamento Escolar e Direção-Geral do Pessoal e Administração ²⁰⁰ .
12/1974	Reunião entre os secretários de Estado das Obras Públicas e Administração Escolar e oficialização do processo MESA-MEIC ²⁰¹ .
1/1975	Criação do grupo de trabalho MESA-MEIC.
5/9/1975	Extinção da DGAE e criação da DGEEs.
11/1975	Informação 36/75 e Informação nº 59/75 da SEAE, onde são propostas linhas gerais para a reestruturação do setor das construções escolares e a passagem para o MEIC das responsabilidades ao nível das construções escolares.
1/1976	Proposta de criação de um organismo autónomo de coordenação das construções escolares no seio do MEIC.
3/5/1976	Criação de uma Comissão para a Execução de Construções Escolares (CECE), com carácter temporário e dependente da DGEEs (Diário da República nº 103/76 Série I).
17/5/1976	Informação-proposta da Secretaria de Estado das Obras Públicas a contestar a resolução de conselho de ministros. Em contraponto propõe a criação de um órgão interministerial, proposta a ser elaborada pela DGCE, que faça a integração faseada ou compatibilização dos sectores dos dois ministérios.
12/7/1976	Projeto de resolução a apresentar ao conselho de ministros sobre a criação de um Gabinete Executivo do Plano de Cobertura Escolar (GEPCE).
7/9/1977	Nova lei orgânica da DGCE, que coloca a ênfase nos serviços regionais das construções escolares e no

²⁰⁰ Como refere CUNHA (1984) esta proposta “sem qualquer perspectiva inovadora” tinha como objectivo o “simples desdobramento da DGAE em duas Direcções-Gerais” (p.67).

²⁰¹ Foram constituídos neste Grupo de Trabalho MESA-MEIC, 5 sub-grupos: a) Deteção de necessidades; b) Programação preliminar e básica; c) Análise de sistemas construtivos; d) Terrenos e planeamento físico; e) Planificação e programação.

	<i>"estreitamento das relações entre os competentes órgãos do Ministério da Educação e Cultura e a Direcção-Geral das Construções Escolares"</i> (preâmbulo do Decreto-Lei nº 279/78 de 7 de setembro)
12/10/1978	Lei orgânica da DGEEs.
2/1/1979	Lei nº 1/79 de 2 de janeiro que define que as autarquias passam a ser responsáveis pelo planeamento, gestão, manutenção e execução dos equipamentos para o ensino básico.

A análise deste quadro revela, ainda, um ator que surge com alguma visibilidade neste período mas cuja intervenção será progressivamente mais forte no período que se segue, os municípios. Com efeito, neste período, a intervenção dos municípios no domínio das construções escolares encontrava-se prevista na Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961 que definia que aos municípios cabiam os encargos relacionados com a aquisição e expropriação dos terrenos e participação *"nas demais despesas resultantes da execução do plano com 50 por cento do respectivo montante"* (Base V, ponto 1)²⁰². Este diploma previa ainda a possibilidade de as câmaras municipais, que dispusessem de serviços técnicos, assumirem a execução de construções escolares incluídas no plano ou, quando justificado, *"obedecendo a projetos especiais a aprovar pelo Ministro, desde que as mesmas câmaras se responsabilizassem pelo aumento de custo"* (Base X, ponto 1). Aqui foram essencialmente os municípios de Lisboa e Porto a avançar com a execução de projetos especiais.²⁰³

Ainda em 1973 o Decreto-Lei nº 675/73 de 20 de dezembro do MOP rege a conservação das construções escolares executadas ao abrigo do Plano dos Centenários e da Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961, mas como sublinha PINHAL (2012) estes diplomas e esta intervenção das autarquias surge muito numa lógica de *"apoio às políticas do Estado ou quando muito, de iniciativa facultativa das autarquias"* (p. 251).

Entre 1977 e 1979 é aprovado um conjunto de diplomas que definem as atribuições das autarquias locais e dos poderes dos órgãos autárquicos (Lei nº 79/77 de 25 de outubro) e as bases das relações financeiras entre a administração central e as autarquias locais (Lei nº 1/77 de 6 de janeiro e Lei nº 1/79 de 2 de janeiro) (CAMÕES, 2005). Estes diplomas, nomeadamente a Lei nº 1/77 de 6 de janeiro, ao criar o Fundo de Equilíbrio Financeiro e ao realizar uma transferência percentual do orçamento do Estado para os municípios abre às autarquias a perspectiva de uma intervenção mais vasta nos vários domínios, onde se inclui a educação (PINHAL, 2012) e permite às câmaras municipais iniciarem e expandirem o parque

²⁰² As disposições referentes aos encargos das Câmaras Municipais no que respeita à aquisição e expropriação dos terrenos para edifícios escolares e despesas resultantes da execução do Plano de construções do ensino primário são alvo de alterações em 1971 com o Decreto-Lei nº 487/71 de 9 de novembro. Este diploma revê o investimento inicial das Câmaras Municipais alegando que *"têm resultado atrasos apreciáveis e frequente desrespeito da ordem de prioridade de construção dos edifícios, pois os serviços não dispõem de poder de decisão numa das fases fundamentais do empreendimento e são forçados a construir onde há terrenos disponíveis"*. Assim, procurando minimizar as dificuldades financeiras dos municípios e incapacidade de execução, o articulado legal prevê *"tornar extensivo à aquisição dos terrenos o regime de financiamento fixado na referida Lei nº 2107 para a execução dos edifícios, solução que, além de reduzir o encargo das câmaras municipais a 50 por cento, suaviza o pagamento do adiantamento feito pelo Estado"* (Preâmbulo Decreto-Lei nº 487/71 de 9 de novembro).

²⁰³ A título de exemplo podem-se referir aqui as escolas do Bairro das Campinas (nº 145), 1968; do Bairro de Francos (nº 114), 1969 e Fernão de Magalhães (nº 9), 1969, do Município do Porto; e as escolas do Bairro da Cruz Vermelha (nº 91), 1968-69; Grupo escolar da Rua Cidade de Nampula (nº 159), 1968 e Grupo escolar da Rua Almada Negreiros (nº 183), 1967 do Município de Lisboa (BEJA & SERRA, 2010).

escolar do ensino primário (FERNANDES, 1996), o que terá uma grande expressão a partir do início da década de 80.

Em consequência da aplicação daquela Lei, as autarquias passariam a ser responsáveis pelo planeamento, gestão, manutenção e execução dos equipamentos para o Ensino Básico. De facto, a partir de 1979, as autarquias viram-se confrontadas com a necessidade de assumirem a execução dos equipamentos para o Ensino Primário (CUNHA, 1984, p. 133)

As autarquias confrontadas com a decisão da Administração Central de, a partir de 1979, cessar os investimentos no Ensino Primário, começaram a solicitar ao Ministério da Educação projectos para as escolas que pretendiam construir (*idem* p. 144-145)

Em jeito de síntese importa socorrer de uma análise realizada por QUADROS MARTINS et al (1984) no início da década de 80, que caracterizava toda a gestão e coordenação das construções como *confusa*,

A distribuição de responsabilidades dentro da Administração Central (principalmente MHOP e MEC, e nomeadamente entre os departamentos do MEC e os próprios estabelecimentos de ensino) e entre a Administração Central e o resto do sector público, é extremamente confusa, geradora de atritos e de descoordenações funcionais, com áreas de sobreposição de actividades e competências e com dificuldades na atribuição de responsabilidades, nomeadamente pela difusa identificação da capacidade de iniciativa e de coordenação do processo global da Construção Escolar.

Já vários estudos, propostas e tentativas foram elaborados, mas a sua eficiência tem sido, infelizmente, diminuta.

A indefinição dos caminhos quanto à descentralização de competências e desconcentração de funções que permita uma utilização racional dos recursos existentes, sobretudo na fase de transição, que se verifica cada vez mais complicada, com a falta de esclarecimento sobre as competências da Administração local, regional e central. (QUADROS MARTINS; MATOS e MARQUES da SILVA, 1984, p. 517)

2. De uma regulação transnacional mais evidente a uma relevância da dinâmica nacional

Se no período anterior de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal sobressaíam questões relacionadas com uma regulação transnacional mais evidente, neste segundo período a atenção direcciona-se para a regulação ao nível nacional. Com efeito, é no contexto de uma regulação ao nível nacional mais marcante que se vai desenrolar este período que se situa entre os finais da década de 1960 e o início da década de 1980, independentemente de se continuar a fazer sentir a intervenção de agências internacionais como a OCDE, a Unesco ou o Banco Mundial no domínio das construções

escolares e mesmo na reforma do sistema educativo português durante a vigência do mandato do Ministro Veiga Simão (OCDE).

2.1. Carácter menos *dirigista* da regulação transnacional

Ao fazer uma análise do período compreendido entre os finais da década de 60 e o início da década de 80, emerge uma mudança ao nível do papel que a OCDE exerceu no domínio da educação e das construções escolares, de forma particular. Com efeito, é evidente, por parte da OCDE, o estabelecimento de um vínculo diferente e a implementação de novas formas de atuação neste domínio, nomeadamente no que diz respeito aos países participantes do PRM e do programa DEEB. Se durante o desenvolvimento do PRM e dos contratos estabelecidos no âmbito do programa DEEB, a atuação da OCDE aproxima-se mais do que BUSCH & JÖRGENS (2005a) apelidam de *“harmonização cooperativa de práticas domésticas”* (p. 860)²⁰⁴, decorrente do tipo de contrato estabelecido com esta organização internacional, neste segundo período e fruto das alterações quer ao nível da OCDE²⁰⁵ quer no contexto nacional, sobressai o mecanismo de *difusão*. Difusão que tem um carácter voluntário e que ocorre na ausência de contratos e que se situa ao nível dos processos de comunicação internacional. Apesar de ter um carácter diferente, este mecanismo de difusão não deixa de contribuir para a convergência das políticas. Como esclarecem BUSCH & JÖRGENS (2005a)

argumentamos que a difusão constitui uma terceira classe de mecanismos de convergência que necessita de ser sistematicamente integrada na análise da convergência das políticas...

De acordo com a literatura existente, definimos difusão como um processo pelo qual as inovações políticas são comunicadas no sistema internacional e adotadas voluntariamente por um maior número de países ao longo do tempo (Elkins & Simmons 2005; Rogers, 2003; Dolowitz & Marsh, 2000). A Difusão refere-se à disseminação internacional de inovações

²⁰⁴ O termo *harmonização* integra *“mecanismos como negociação, cumprimento e execução...”* (LEHTONEN 2005, p. 6), o que podemos assistir quando revemos o desenvolvimento do PRM ou do programa DEEB, e normalmente é *“administrada e monitorizada por uma agência internacional”* (BUSCH & JÖRGENS, 2005b, p. 90). É despoletada pela vontade dos Estados de melhorar os modos de gestão dos seus problemas coletivos (LEHTONEN, 2005) e está envolvida na disseminação de inovações políticas.

²⁰⁵ Muito do trabalho inicial da organização baseava-se na assistência financeira substancial dada aos países participantes nos seus programas. Vejamos o caso português, no que respeita ao PRM e ao programa DEEB. Em finais dos anos 1960 considerações financeiras e o sentimento de que devia recentrar o trabalho da Organização nas suas funções e objetivos principais, levaram o Conselho a solicitar uma revisão das atividades operacionais da Organização, realizada por Michael Harris, Vice-Secretário-Geral da OCDE. Sobre as mudanças desta organização (desde OECE até OCDE) ao longo de 50 anos ver SULLIVAN (1997).

“O resultado desta análise é visível a 3 níveis:

a) uma série de atividades foram completamente abandonadas.

b) ficou decidido que uma série de atividades relacionadas com a formação e o emprego de pessoal científico e técnico deviam ser ou suprimidas ou politicamente reorientadas de modo a favorecer a identificação dos principais problemas e a recolha de dados fundamentais para auxílio à tomada de decisão política;

c) para o conjunto das atividades, a organização deixou de prestar assistência financeira direta a cada país participante. A medida aplicava-se quer aos programas que diziam respeito a este ou aquele país, quer ao financiamento dos países participantes que assistiam às reuniões da OCDE. Contribuiu, em particular para o abandono de programas como o PRM e atividades conexas em todos os países associados” (PAPADOPOULOS, 1994, p. 64)

políticas, mais através de fluxos de informações do que de tomadas de decisão hierárquicas no seio de instituições internacionais.

A característica essencial da difusão é que ocorre na ausência de uma obrigação formal ou contratual. A difusão é basicamente um processo horizontal em que as políticas e programas adotados individualmente se somam a uma estrutura regulatória descentralizada (ver Lévi-Faur, 2005). ... A difusão manifesta-se apenas através da acumulação de casos individuais de imitação, emulação ou de aprendizagem no que diz respeito a um único e mesmo item de política. (p.864-865)

Da mesma forma, HOLZINGER & KNILL (2005) falam-nos de *comunicação transnacional* onde se incluem mecanismos como conceção de lições (*“lesson-drawing”*²⁰⁶), resolução transnacional de problemas (*“transnational problem-solving”*²⁰⁷), emulação e promoção transnacional de modelos políticos (*“transnational promotion of policy models”*²⁰⁸) que têm em comum o facto de se basearem na comunicação entre países.

Mas, o que importa aqui sublinhar é de facto a mudança ao nível do papel que a OCDE assumiu nestas duas fases e que é visível quando analisamos e comparamos a natureza de programas como o PRM e o DEEB, desenvolvidos durante o primeiro período e o tipo de assistência técnica mantida durante o segundo período. Esta leitura vai, de alguma forma, ao encontro da análise feita por TEODORO (2001a; 2001b; 2002b) que nos diz

A OCDE, que, desde o Plano Regional do Mediterrâneo, desempenhava um papel de primeiro plano na assistência técnica à expansão do sistema escolar português (e de legitimação política das opções subjacentes), apresentava-se, no contexto internacional, como a organização por excelência dos países capitalistas desenvolvidos, com uma opção muito marcada, no campo das suas recomendações sobre política educativa, pela ligação dos sistemas de educação às necessidades do crescimento industrial e, em geral, ao desenvolvimento da economia (capitalista) (TEODORO, 2001a, p. 367)

a partir da década de 70, passa a ter um papel menos visível

²⁰⁶ Este mecanismo refere-se “a constelações de transferência de políticas, através do qual governos utilizam de forma racional experiências úteis oriundas de outros países, na resolução de problemas domésticos” (HOLZINGER & KNILL, 2005, p. 783).

²⁰⁷ Este mecanismo “é impulsionado pelo desenvolvimento da percepção de problemas comuns e soluções similares para os problemas nacionais e sua posterior aprovação, a nível nacional. A resolução transnacional de problemas ocorre no seio de redes de elite transnacionais ou comunidades epistémicas, definidas como redes de especialistas” (HOLZINGER & KNILL, 2005, p. 784). Como reforçam KERN; JÖRGENS & JÄNICKE (2001) no que respeita a este mecanismo, as dinâmicas a nível internacional, influenciadas quer pelos países que ‘lideram a corrida’ quer por organizações internacionais e redes transnacionais, são decisivas para a difusão de políticas.” (p.9).

²⁰⁸ De acordo com HOLZINGER & KNILL (2005) os países podem ser motivados a adotar um modelo político fruto das pressões de legitimação por parte de organizações internacionais. Em contraste com o mecanismo de resolução transnacional de problemas, a convergência das políticas não é o resultado de uma atuação conjunta de vários países representados em redes internacionais, na tentativa de resolução de problemas comuns, mas é conduzida pelo “papel ativo de instituições internacionais que promovem políticas que consideram particularmente promissoras” (p. 785).

Essa relação entre as políticas educativas nacionais e as iniciativas de assistência técnica de organizações internacionais, assumindo o carácter simultaneamente de legitimação e de mandato, pode bem ser ilustrada pela situação portuguesa no período compreendido entre o imediato pós-guerra e a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1º de janeiro de 1986. Nesse período, podem-se localizar relações privilegiadas das autoridades portuguesas com distintas organizações internacionais com intervenção no campo educativo, que prefiguram essa dupla relação de legitimação e mandato: primeiro com a OCDE, até 1974; depois, com a Unesco, no período de crise revolucionária, em 1974-1975, e, por último, com o Banco Mundial e novamente com a OCDE, no período da normalização que antecede a integração na CEE (TEODORO, 2002b, p.64)

Esta alternância entre um papel mais relevante por parte da OCDE ou da UNESCO neste período deve-se, segundo TEODORO (2001a) à tentativa de *“acompanhar a pressão dos movimentos sociais que, na periferia, exigiam ruturas com o passado próximo”* e ao facto de a *“organização internacional que, nos meados dos anos setenta, se encontrava, nos planos da educação e da cultura, em melhores condições para responder aos anseios de procura de uma via (original ou não) para o socialismo era, inequivocamente, a UNESCO”* (p. 368). Aliás, esta análise ao panorama nacional assemelha-se, de alguma forma ao que nos diz MOUTSIOS (2009),

com um pequeno intervalo entre meados da década de 60 e meados da década de 70²⁰⁹, quando os movimentos sociais no Ocidente exigiam a democratização educacional, a OCDE nunca deixou de ver a educação primeiramente como um mecanismo de produção de recursos humanos destinados a alimentar o desenvolvimento económico dos seus Estados-Membros. Nos anos 80, completamente alinhada com as ideologias da reestruturação económica que se espalhou no Ocidente, a OCDE começou a promover a agenda da relação custo-eficácia em educação, das competências básicas e monitorização dos resultados académicos dos alunos (p. 474-475).

Independentemente destas alterações ao nível do papel e importância da OCDE na definição das políticas de construções escolares durante este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, a intervenção desta organização internacional continuou a fazer-se sentir, nomeadamente através do programa de assistência técnica e do Programa PEB (Program on Educational Buildings).

²⁰⁹ Importa não esquecer que muitas das alterações só se fazem sentir em Portugal meia década ou década mais tarde do que noutros países europeus mais centrais, fruto do contexto político nacional.

2.1.1. Assistência técnica da OCDE e a reforma de Veiga Simão

Como relembram BEJA & SERRA (2010) na sua obra *Muitos anos de escolas* (volume III), após os contratos estabelecidos com a OCDE, no âmbito do PRM e do DEEB, a assistência técnica desta organização internacional manteve-se. Primeiro através do GEPAE e a partir de 1971 também diretamente com a DGCE.

Durante o ano de 1970, a DGCE ainda não fazia parte dos organismos inscritos nos programas de assistência. No entanto, por cedência do GEPAE, recebeu a visita dos peritos Arquitecto Guy Oddie e Engenheiro Guy le Meur.

No ano de 1971, formalizou-se a inscrição da DGCE. Foi-lhe então atribuído o primeiro Programa no Domínio da Construção Escolar. Assim, vieram a Portugal nesse ano 4 peritos: Leonard Marsh, James Fairbairn e John Archer (Inglaterra) e Ruiter (Holanda). (p. 107)

De facto ao abrigo da assistência técnica da OCDE, foram realizadas inúmeras visitas de consultores estrangeiros ao nosso país, da mesma forma que foram organizadas visitas e estágios de técnicos portugueses ao estrangeiro. É ao abrigo do programa de assistência técnica da OCDE no domínio das construções escolares que visitam o nosso país, especialistas como: *Roel Ruiter* (MCM-RELT-72-1²¹⁰; RUITER, 1971); *James Fairbairn* (MCM-RELT-71-4²¹¹; MOP, 1972b) e *James Archer* (ARCHER, 1971) em 1971; Rien Van Gendt, em 1973; Guy le Meur em 1970; 1973; 1974; e 1980 (MOP, 1974c); Gneccchi-Ruscone, em 1974 (GNECCHI-RUSCONE, 1975); Julian Giusti, em 1976 (SG/OCDE/UNESCO-OF-76-11)²¹²; ou Mourey e Foucambert, em 1980 (P3-RELT-80-2; P3-RELT-80-3)²¹³.

Assim como é também ao abrigo do programa de assistência técnica com a OCDE que técnicos portugueses têm a possibilidade de realizar estágios, visitas e de participar em colóquios e seminários. Entre estes, salientam-se: o colóquio sobre “*A construção escolar perante a evolução da educação*” que teve lugar em Buxton – Inglaterra em 1973²¹⁴; uma visita a França realizada por dois engenheiros da DGCE, em 1973, com “*o fim de estudar os sistemas de gestão, de controle e de evolução da pré-fabricação destinada às construções escolares*” (MOP, 1974b, p.2); o colóquio sobre “*Escola e*

²¹⁰ Ofício nº 4238. Enviado a Diretor Geral das Construções Escolares. Assunto: Relatório Missão R. Ruiter a Portugal. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²¹¹ Relatório de visita de perito da OCDE, James Fairbairn a Portugal entre 25 e 29 de outubro de 1971. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²¹² Ofício nº 338 dirigido a diretor GEP. Assunto: Assistência técnica da OCDE. Reuniões de trabalho com o Dr. Julian Giusti. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²¹³ Relatórios sobre missão em Portugal de Foucambert (Inspetor que coordenou e avaliou experiências em escolas de área aberta no JNRP) e Mourey (diretor do grupo escolar nº 2 de ZAC Saint Simeon – AUXERRE), redigidos pelos consultores e Maria Helena Mendes. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²¹⁴ Participaram neste colóquio o Engº Artur Macedo Gonçalves, o Engº Manuel Batista Neves, o Arq. Augusto Pereira Brandão, o Arq. Raúl Hestnes Ferreira, da DGCE do MOP e a Drª Maria José Marinho, da DGAE do MEC. Ver seguintes documentos referentes a este colóquio: SG/OCDE/UNESCO-OF-73-1; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-2; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-3; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-4; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-5; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-6; SG/OCDE/UNESCO-INF-73-1; SG/OCDE/UNESCO-OF-73-7. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

Comunidade” realizado em 1976 em Stokloster (Suécia)²¹⁵; o seminário sobre “*Renovação de edifícios escolares*”, realizado em Roterdão em 1976, através do Centro de Investigação *Bouwcentrum* (SG/OCDE/UNESCO-OF-76-3; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-4)²¹⁶; o estágio realizado por João da Costa Marreiros (eng^o) em França em 1981, subordinado ao tema “Estudo e análise de soluções técnicas e administrativas ligadas à construção industrializada de escolas” (MARREIROS, 1983).

Por fim, neste período, a assistência técnica da OCDE teve ainda expressão ao nível do processo de desenvolvimento da reforma do sistema educativo empreendida no final do Estado Novo. Na voz do próprio Ministro que a promoveu “*a aposta permanente na internacionalização da Reforma Educativa conduziu a que a sua programação e planificação se desenvolvessem em intenso diálogo e estreita colaboração com a OCDE*” (Veiga Simão, 2008 citado por LEMOS, 2014, p. 31). Em concreto, diz Veiga Simão

Havia pareceres naturalmente sobre documentos,... o que havia aqui nas relações com a OCDE era uma coparticipação quer dizer havia um diálogo muito intenso entre o ME e a OCDE liderado a certa altura pelo Amaro da Costa, que era o Diretor Geral do gabinete de planeamento do ME e por um conjunto de pessoas de grande capacidade intelectual e que alguns deles depois foram ministros. E esse diálogo significava que a reforma educativa que estava em progresso era feita em conjunto com os pareceres da OCDE, quer dizer quando o ministro fazia as propostas ao governo, já o ministro revertia nelas esses pareceres e esses pensamentos, da OCDE. Ao ponto de a reforma que estava protagonizada para o nosso país, ser considerada como uma experiência piloto para ser disseminada nos seus princípios para outros países.

Havia um trabalho em conjunto, um trabalho comum e portanto não havia esta questão formal de apresentar pareceres para algo. Havia uma consonância total entre o nosso pensamento e muitos peritos da OCDE no sentido de ter uma grande transformação, quase radical no nosso país (MARTINHO, 2011)²¹⁷

Retomando aqui o artigo de SACUNTALA DE MIRANDA (1981) “*a influência da OCDE, com a abertura de contactos a nível internacional que implicou, foi decisiva para a alteração da política educativa portuguesa*” (p.27) e neste sentido “*a reforma Veiga Simão apresentada à opinião pública em 1970 não foi mais do que o culminar duma série de medidas que tinham por finalidade elevar os níveis médios de educação em Portugal, em primeiro lugar como resultado das pressões externas surgidas com a OCDE e seguidamente como resposta à expansão económica do país*” (p.35).

²¹⁵ Neste colóquio participaram a arquiteta Maria do Carmo Matos, o Dr. Francisco Guerreiro. Ver seguintes documentos referentes a este colóquio: SG/OCDE/UNESCO-OF-76-5; SG/OCDE/UNESCO-INF-76-1; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-6; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-7; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-8; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-9; SG/OCDE/UNESCO-OF-76-10; MCM-AT-76-1. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²¹⁶ Participou neste seminário Rita Veiga da Cunha.

²¹⁷ Excerto da entrevista realizada por Miguel Martinho ao Prof. Veiga Simão (35seg – 2min35seg, 3ª parte da entrevista)

HESPANHA (1979) relembra ainda que a reforma de Veiga Simão seguia uma orientação meritocrática, que acreditava que *“através do livre jogo da procura do ensino, do livre jogo das aspirações individuais e do simples facto da expansão em termos quantitativos do sistema de ensino, poderia resultar uma democratização deste”* (p. 63), estando em sintonia com o conceito de igualdade de oportunidades veiculado por esta organização internacional que estava *“intimamente ligado ao de meritocracia”*²¹⁸ (SACUNTALA MIRANDA, 1981, p. 34). Assim sendo, a importância do papel da OCDE na definição da reforma do sistema educativo neste período é clara não apenas nas palavras do Ministro que a encabeçou, mas também nas suas características fundamentais. Aliás, atendendo a este aspeto, HESPANHA (1979) considera mesmo que *“embora se pudessem aproveitar elementos da reforma Veiga Simão, a sua lógica interna era inaproveitável”* (p. 63) na medida em que sobressai uma proximidade com *“modelos propostos por organizações internacionais como a OCDE”*, com um forte pendor economicista, ao mesmo tempo que era *“uma reforma que se fez com e sob o fascismo”* (Carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura da Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores de 20 de maio de 1974 citado por TEODORO, 2001, p. 348).

2.1.2. O programa PEB (Programme on Educational Building)

Como referido, o segundo programa através do qual se fez sentir a presença da OCDE neste período, foi o Programa PEB. Na sequência da 5ª Conferência de ministros da educação dos países membros da OCDE, em 1965 (em Viena), estes reconhecem os resultados positivos do programa DEEB e pedem a esta agência internacional a preparação de um relatório sobre o projeto, bem como um estudo sobre o futuro da atividade da OCDE no domínio das construções escolares. Daqui resulta uma reunião de altos-funcionários responsáveis pelas construções escolares que tinha como objetivo primordial *“adotar as medidas concretas que permitissem institucionalizar e sistematizar a troca e partilha internacional de informações e experiências neste domínio”* (PAPADOPOULOS, 1994, p. 82).

É a partir daqui que começa a crescer a ideia da criação de um programa da OCDE no domínio das construções escolares e que acaba por se concretizar em 1972. Este programa é o PEB²¹⁹ (Programme on Educational Building), que tinha como funções essenciais a recolha e difusão de informações no que respeita à investigação e desenvolvimento no domínio das construções escolares. O programa identificava três grandes temas a desenvolver: a gestão dos investimentos em matéria de construção escolar; a relação entre a construção escolar e a inovação do ensino; e a inovação técnica e a construção. Previa, assim, realizar um registo dos principais organismos de construção escolar; e ter um relatório classificado de inovações e de boas práticas que permitissem: examinar os problemas que

²¹⁸ “A OCDE preconiza, desde o seu início a criação de uma escola que forneça de facto igualdade de oportunidades a todos os que nela participam, consoante o «mérito» de cada indivíduo” (SACUNTALA MIRANDA, 1978, p. 324).

²¹⁹ A designação atual deste programa é Centre for Effective Learning Environments (CELE).

tivessem interesse para todos os países participantes; descrever casos com características inovadoras; organizar colóquios e reuniões de trabalho sobre as temáticas do PEB; e definir novos domínios de interesse (MOP, 1971b).

Um dos primeiros representantes portugueses no Comité da OCDE para as construções escolares, que dirigia o programa PEB, foi Protes da Fonseca que foi eleito vice-presidente na reunião do comité de direcção para a construção escolar de 27 e 28 de setembro de 1971, conjuntamente com Clive Booth de Inglaterra, sendo eleito para presidente Kjens da Dinamarca (MOP, 1971b). Recordando os primeiros passos no sentido da criação deste Programa, Protes da Fonseca relata,

houve também uma situação, agora internacional, porque a OCDE, do sector da educação... eu já conhecia muita gente e um dia uma técnica de lá, que tinha uma posição alta e que era a coordenadora da parte da educação... e um dia que eu fui lá a Paris ela diz-me “gostava de conversar consigo, tenho aqui uma ideia e a minha ideia era criar no quadro da educação, aqui na OCDE, criar uma estrutura específica para tratar das construções escolares. Porque daquilo ... não era só eu que dizia, era eu e muitas outras pessoas... nós púnhamos muito em causa o que se estava a passar na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá, no Japão. Porque a OCDE, como sabe, não é só a Europa... e de facto toda a gente.. De maneira que nós íamos criar aqui e gostávamos que você liderasse este grupo, um grupo de trabalho e eu perguntei quem eram as outras pessoas e havia um francês, havia isto e havia aquilo, um inglês. E eu disse está bem, isso é interessante e eu aceito isso. (entrevista Protes da Fonseca, p. 6, l3-13)

Daqui o que importa reter é a natureza deste programa e o que significa do ponto de vista da regulação no âmbito das construções escolares. De facto, ao longo dos anos este programa foi liderando estudos, emitindo pareceres e publicações²²⁰, promovendo visitas e missões (de consultores da OCDE ao nosso país e missões ao estrangeiro de técnicos portugueses²²¹), promovendo conferências, seminários e cursos intensivos, de acordo com seis atividades primordiais:

- Actividade 1 – documentos base
- Actividade 2 – a escola de opções múltiplas e a sua incidência na construção
- Actividade 3 – métodos de construção industrial em função das necessidades do ensino
- Actividade 4 – colóquios sobre construção escolar
- Actividade 5 – disposições institucionais em matéria de construção escolar
- Actividade 6 – adaptabilidade na construção escolar (MOP, 1973a, p.1)

²²⁰ A título de exemplo, estas são algumas das publicações do programa PEB durante este período: OCDE (1973a); OCDE (1973b); LENSSEN, 1973; OCDE (1974a); OCDE (1974b); OCDE (1975a); OCDE (1975b); OCDE (1975c); OCDE (1975d); RODHE, 1976; OCDE (1976); OCDE (1977); OCDE (1978a); OCDE (1978b), entre outras.

²²¹ Conjuntamente com outras formas de disseminação das ideias, as missões de consultores permitiam o estabelecimento de contacto entre técnicos e altos-funcionários e o staff da OCDE, que uma vez mais sublinhava a perspetiva da OCDE (NOAKSSON & JACOBSSON, 2003).

Analisando a estrutura deste programa e as atividades que o compõem e a forma como estas se desenvolvem, vemos emergir as tais alterações no ‘modo de fazer’ da OCDE no campo das construções escolares e de certa forma, este programa parece testemunhar uma transição no paradigma de funcionamento desta organização internacional.

Concretizando e analisando algumas das suas atividades principais:

Atividade 1 – Documentos Base - A primeira atividade deste programa PEB correspondia a um dos objetivos principais deste programa, ou seja, o intercâmbio de informações e experiências. Para consegui-lo, esta organização internacional solicitou que cada país participante designasse um representante que fazia chegar ao Secretariado do Programa uma descrição da estrutura administrativa das construções escolares em cada país e um resumo “*elaborado de acordo com um questionário preparado pelo próprio secretariado, com as preocupações mais importantes que os responsáveis tinham neste domínio*” (FLORES, 1974, p.73). Como sublinham MAHON & McBRIDE (2008a) a OCDE “*desempenha um papel muito ativo na identificação apropriada de indicadores e desenvolvendo formas comuns de medir no sentido de permitir uma comparação entre países*” (p. 8). Mas não só, como muito bem frisam NOAKSSON & JACOBSSON (2003) estes questionários encerram em si um instrumento de regulação²²², na medida em que,

As questões colocadas aos técnicos nacionais constituem um meio de os ajudar a direcionar a sua atenção a um conjunto de áreas-problemáticas que a OCDE considera interessantes. As questões providenciam ainda um vocabulário próprio introduzido pela OCDE, que conceptualiza problemas e limita as margens de manobra dos países membros, no momento da discussão e na resolução no seu dia-a-dia (NOAKSSON & JACOBSSON, 2003, p. 32)

Ainda no âmbito desta Atividade 1 do PEB eram produzidos Boletins²²³, que eram reeditados em cada país membro, funcionando este programa, aqui não só como um meio de criar uma ‘*linguagem comum*’ (através dos seus questionários e indicadores) mas também uma “*base comum de conhecimento*”²²⁴ (JACOBSSON, 2002, p. 17).

MARCUSSEN (2004a) enfatiza mesmo a capacidade que este organismo internacional tem, através da sua investigação, de fazer emergir determinadas tendências, de identificar problemas comuns e de

²²² Como sublinham BARROSO & CARVALHO (2011), os “*inquéritos internacionais comparados são casos exemplares de instrumentos de regulação baseados e geradores de conhecimento*” (p. 10)

²²³ A título de exemplo pode-se falar aqui dos dois primeiros boletins editados pelo programa PEB: *A construção escolar, hoje e amanhã*, “*que é uma tentativa para descrever e resumir os grandes problemas com os quais se sentem confrontados todos os que têm responsabilidade em matéria de construção escolar*”; e *Maiden Erlegh*, um boletim preparado por um delegado inglês, em colaboração com o Secretariado do PEB “*consagrado a um projeto inglês de desenvolvimento de uma escola secundária*” (SG/OCDE/UNESCO-OF-73-8)

²²⁴ Este programa procurava adicionar um valor ao desenvolvimento dos seus trabalhos, ao construir uma base comum de conhecimento, no sentido de responder a uma necessidade de aprendizagem constante, mas também numa tentativa de “*encontrar critérios objetivos para as «boas práticas»*” (JACOBSSON, 2002, p. 17)

mapear um conjunto de soluções apropriadas e de promover “*uma espécie de novo senso comum educacional*” (LIMA & AFONSO, p. 8).

Atividade 2 – a escola de opções múltiplas e a sua incidência na construção – Constituindo um dos centros de interesse do programa PEB, a Escola de opções múltiplas, impulsionou a produção de um número extenso de informações e publicações. Direcionada para o ensino secundário, este tipo de escola foi fortemente apoiada e disseminada pela OCDE. Um exemplo conhecido deste tipo de escola é o caso da Escola polivalente Värnamö, na Suécia que foi “*concebida em torno do projeto pedagógico da escola de opções múltiplas, formulado pelos especialistas da OCDE*” (DEROUET-BESSON 1998, p.69).

Atividade 4 - Colóquios sobre construção escolar – Os colóquios em torno das temáticas relacionadas com a construção escolar fazem emergir o papel de “*ideational arbitrator*” da OCDE. Ou seja, através destes colóquios, seminários, reuniões, a OCDE difunde novas ideias naquele domínio, ao mesmo tempo que permite aos participantes encontrar-se em contextos de suporte e apoio que os ajuda a adquirir e desenvolver competências (LEHTONEN, 2005). No relatório dos delegados portugueses ao Colóquio organizado no âmbito do programa PEB, em 1973, podíamos ler o seguinte:

Como consequência da troca de ideias e informação que foi dado apreciar e colher pelo signatário julgamos lícito poder concluir:

- que é da mais importância dotar as instalações escolares com características de “flexibilidade”, extensíveis não só à construção mas também ao seu mobiliário, sob o risco de à falta de tal procedimento se edificarem escolas que rapidamente se tornem obsoletas por não satisfazerem à rápida evolução dos conceitos pedagógicos e até mesmo aos actuais métodos de ensino;
- que tais estudos deverão ser um trabalho de equipa, na qual deverão estar representados os arquitectos, professores, engenheiros e administradores. Só assim, se poderão analisar, em tempo oportuno, os aspectos funcionais e pedagógicos, construtivos e económicos;
- que se torna da maior importância não só estabelecer esse diálogo de modo a formar especialistas nas diferentes matérias, mas também preparar os utentes (professores) das futuras instalações a fim de que possam extrair das mesmas as potencialidades nelas existentes, sem que o todo o esforço despendido será praticamente inútil;
- que se estude a possibilidade de dotar as novas instalações escolares com características de “adaptabilidade” sem agravamento do seu custo inicial.

A constante evolução dos conceitos pedagógicos e métodos de ensino, bem como a previsível integração da escola na comunidade que serve (já patente em vários países) justifica plenamente a abordagem imediata deste delicado problema. (MOP, 1973b)

Como se procurou evidenciar, a OCDE por intermédio do seu programa PEB, através da disseminação de ‘boas práticas’; da descrição de casos com características inovadoras; da organização de colóquios, seminários e reuniões de trabalho; do estudo e análise dos problemas com ‘interesse’ para os

participantes e, acima de tudo através do tipo de vínculo estabelecido com os países membros (diferente dos contratos no âmbito do PRM ou do DEEB) deixa para trás um *“traço supranacional... capaz de emitir decisões vinculativas com efeitos sobre”* os países participantes e atua mais no sentido de *“uma organização internacional que governa através das suas deliberações, da persuasão, vigilância e auto-regulação”* (MARCUSSEN, 2004b, p. 103).

A OCDE opera aqui num sistema de regulação *soft*, relacionado com a construção de conhecimento e o uso de uma linguagem comum, fazendo uso de mecanismos já referidos como o *“uso de uma linguagem conjunta; a construção de uma base de conhecimento comum; o uso estratégico de comparações e avaliações; a edição e difusão sistemática de conhecimento”* (JACOBSSON, 2004a, p.355).

2.2 Uma regulação nacional mais marcante

*“A Regulação tem um autor. Mas que autor?
A direção, é claro, e todo o enquadramento, hierárquico e funcional, os consultores externos
mas também os executantes”* (REYNAUD, 1997)

A análise deste segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal faz emergir o protagonismo da regulação ao nível nacional. Coincidindo neste período, como vimos, uma regulação transnacional menos dirigista e a defesa, no contexto nacional, de um projeto na área das construções escolares, este facto vai conferir relevância à dinâmica nacional e dar protagonismo aos agentes à escala nacional.

Partindo do pressuposto que a regulação nacional constitui *“o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções, constrangimentos o contexto da acção dos actores sociais e seus resultados”* (BARROSO, 2006, p. 50), não há dúvida quanto à centralidade da regulação ao nível nacional neste período.

A criação do sistema público de educação em Portugal e em vários países da Europa foi realizada com base no poder e autoridade do Estado, estando associada de forma muito clara à institucionalização do Estado-Nação (BARROSO, 2006; 2000).

... invenção da Nação, ou seja, de uma unidade coletiva ... de um território, de uma língua,
de um património material e cultural.
... o Estado moderno é aquele em que se constrói uma legitimidade democrática e uma
legitimidade legal-racional; que fabrica as constituições, as declarações dos direitos do
Homem e as regras; que edifica o Estado de direito.

O Estado moderno desenvolve serviços públicos cada vez mais importantes e mais dispendiosos: instrução pública e formação, saúde, equipamento e, no século XIX, a segurança social. (REYNAUD, 1997, p. 201)

No caso particular das construções escolares e do modelo de expansão da rede escolar ao nível do ensino primário, este caracterizou-se de facto pela sua centralização. Como sublinha ANÍBAL (2000), “o modelo de expansão do ensino primário em Portugal, entre os anos 30 e 70 terá sido um modelo nacional único, planeado centralmente, dotado de grande racionalidade de custos, de procedimentos e de objetivos” (p. 1).

Simultaneamente a construção e o desenvolvimento de sistemas educativos nacionais de massa a partir dos anos 50/60, é acompanhada pela instauração de um regime burocrático. Aqui o Estado torna-se um Estado-educador, “*garante da ordem universal*” (BARROSO, 2006, p. 65), que assume o encargo, em diferentes níveis, de fazer funcionar o sistema educativo,

engendra uma definição específica das funções, papéis e competências específicas de cada um, em função de regras escritas e precisas. Por outro lado, o Estado implanta uma hierarquia e um controle de conformidade de todos os agentes do sistema às regras e procedimentos a serem seguidos. Essa forma organizacional baseada na uniformização das regras e na conformidade é então justificada em nome da racionalidade e da necessidade de uma universalidade máxima das regras na escala do estado-Nação, ... Assim, a dimensão burocrática do sistema escolar recobre também uma significação institucional (MAROY, 2011, p. 24)

Este modelo é de facto difundido nas sociedades ocidentais ao longo do século XIX, “por «*mimetismo institucional*»” (Meyer et al citado por van ZANTEN, 2004, p. 62), e desta forma os modos de regulação presentes neste segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, remetem claramente para uma determinada evolução histórica do sistema educativo e derivam de políticas passadas no âmbito do sistema educativo (MAROY, 2011).

Sendo um domínio que atravessa (pelo menos) dois ‘*territórios*’ distintos, que entrecruza diferentes fontes de conhecimento e que coloca em debate áreas tão diferentes como a arquitetura, a educação ou a economia, as construções escolares configuram-se como um problema público transversal (GAUDIN, 2004). Problema transversal que faz sobressair, neste período, dois aspetos que importa agora assinalar: a rutura com a ideia de unicidade do Estado (LASCOUMES & Le GALÈS, 2007); e os “*conflitos de território*” (REYNAUD, 1997, p. 104) entre a ‘*zona de influência*’ (BARROSO, 2006) das obras públicas e a ‘*zona de influência*’ da educação.

2.2.1 As políticas de construções escolares como expressão da diversidade de grupos e de estratégias no âmbito da regulação nacional

Tendo como ponto de partida trabalhos oriundos da sociologia das organizações, a análise das políticas públicas permitiu demonstrar que no seio do Estado (Governo, Ministérios, Administração Central, etc...) convivem uma diversidade de grupos, de estratégias, de racionalidades que se sobrepõem, contrariam. Este já não é visto como *“um todo unificado e coerente, totalmente estruturado por fins pré-determinados e fixados ... uma máquina cujos mecanismos estão perfeitamente ajustados uns em relação aos outros e obedecendo todos a uma racionalidade única”* mas como *“um conjunto no qual se opõe e se confronta uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência não tem nada de espontâneo, mas é o resultado da construção de uma ordem”* (FRIEDBERG, 1993, p. 57-58).

De facto, a ação das diferentes estruturas da administração central que interferem no domínio das construções escolares neste período ilustra bem esta multiplicidade de racionalidades e estratégias, da mesma forma que expressa que a regulação

não se opera, de facto, nem por sujeição a um órgão regulador, nem pelo exercício dum constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo ela opera-se por mecanismos de jogos através dos quais os cálculos racionais ‘estratégicos’ dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado. Não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhe são oferecidos. No limite, ... é um conjunto de jogos estruturados. (CROZIER & FRIEDBERG, 1981, p. 284-285)

Neste contexto, é expressiva a criação da DGAE por parte do MEN, em 1971. Com efeito, este organismo, proposto por Veiga Simão no Decreto-lei nº 408/71 de 27 de setembro acentua a ideia de que os ajustamentos e reajustamentos a que os processos de regulação do sistema dão lugar *“não resultam de um qualquer imperativo a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes”* (BARROSO, 2006, p. 64).

Ora, como nos refere Rita Veiga da Cunha no seu relatório, a criação da DGAE *“é assumida, à partida, como uma fonte de conflitos, uma vez que a generalidade das suas atribuições correspondia ao esvaziamento de outros sectores que, no âmbito dos Ministérios da Educação e das Obras Públicas, há muito desempenhavam as funções que vieram a dar conteúdo à DGAE”* (CUNHA, 1984, p. 23-24). E assim, no seguimento do que nos diz REYNAUD (1997), de facto o diploma que cria e confere novas atribuições à DGAE, está ao serviço de uma política coerente, mesmo que contraditória ou de sobreposição com outra existente; ela *“acrescenta um novo elemento ao edifício majestoso”* da legislação no âmbito das construções escolares e apresenta-se como diferente, porque *“serve outro objetivo”*

(REYNAUD, 1997, p.209). Ela está, como acrescenta REYNAUD (1997), “ao serviço de um projeto” (p.210).

A criação da DGAE, durante a vigência do mandato de Veiga Simão, faz emergir a ideia defendida por REYNAUD (1997) de que a regra está “ao serviço de uma conceção diferente da legitimidade, de um projeto diferente de organização coletiva”, que tem um carácter instrumental que “adquire o seu sentido e é justificada pela política que ela serve” (p.209). Simultaneamente, ela acentua uma diversificação de dispositivos e modos de coordenação e controlo das construções escolares, bem como uma proliferação de espaços de decisão neste domínio (BARROSO, 2004), tantas vezes sublinhada quer por consultores externos quer por técnicos associados aos dois ministérios.

É na fase normativa que, em todas as etapas se verifica o maior número de sobreposições interdepartamentais, com maior incidência sobre a fase de detecção de necessidades.

Os principais pontos de estrangulamento detectados, são consequência não só das disfunções já referidas, mas também por as competências atribuídas à DGAE terem sido anteriormente desempenhadas por outros departamentos. (CUNHA, 1984, p. 52)

Posso afirmar que nos distritos em que a nossa Direcção actua (Portalegre, Évora, Beja e Faro) estão construídas, ou em fase de conclusão, todas as escolas que o MEIC nos tem pedido, mais, em Portalegre e Évora, no que toca a escolas primárias até já fizemos além do que nos foi pedido. Avançamos porque sabíamos, localmente, que as escolas faziam falta e não esperámos que o MEIC as pedisse ou que as fosse fazer sem nos dizer nada

O que se passa, pelo menos no Sul, é que o MEIC ou não nos pede as escolas, ou nos faz os pedidos em cima da hora, dos edifícios serem precisos ou, doutras vezes ainda, nos dá indicação muito incompleta daquilo que quer (Engº Civil da Divisão de Obras da Direcção Regional do Sul das Construções Escolares in BEJA, 1979, p. 77)

A distribuição de responsabilidades dentro da Administração Central, e entre a Administração Central e o resto do sector público, é extremamente confusa, geradora de atritos e de descoordenações funcionais, com áreas de sobreposição de atividades e competências e com dificuldades na atribuição de responsabilidades, nomeadamente pela difusa identificação da capacidade de iniciativa e de coordenação do processo Global da Construção Escolar. (QUADROS MARTINS; MATOS e MARQUES SILVA, 1981, p. 517)

Os programas de construção dos dois ministérios existem em paralelo, sem uma atribuição de responsabilidades precisa (GNECCHI-RUSCONE, 1975, p. 27)

Neste panorama complexo que constitui a coordenação das construções escolares neste período, no contexto nacional, ressalta a ideia veiculada por REYNAUD (1997) na sua obra “*Les règles du jeu*”, de que a regulação está longe de ser um “*mecanismo simples*” e que a competição e o conflito constituem “*uma boa parte do jogo social*”. Acrescenta, no entanto, que esta pode “*imobilizar, não permitir o*

desenvolvimento ou a aprendizagem por parte dos atores” criando mesmo um “efeito de bloqueio” (p. 57). É neste contexto mesmo que REYNAUD (1997) recupera um conceito trabalhado por CROZIER (1963) de *círculo burocrático vicioso*²²⁵, sublinhando que há uma proliferação de regras, mas que a sua eficácia vai diminuindo, sendo de facto esta situação que parece transparecer em alguns testemunhos sobre o modo de coordenação das construções escolares neste período.

2.2.2 ‘Conflitos de território’: entre a ‘zona de influência’ das obras públicas e a ‘zona de influência’ da educação

Uma ação coletiva reporta-se a um projeto e limita a sua regulação a um determinado domínio (construções escolares, por exemplo), mobiliza determinados indivíduos, “*delimitando um território*” (REYNAUD, 1997, p. 104). Estes territórios são definidos em relação a outros territórios e, como sublinha REYNAUD (1997) os “*conflitos ... acompanham frequentemente esta definição*” (p. 104).

Por norma, estes conflitos surgem normalmente associados a conflitos entre poderes políticos, mas também entre organizações ou estruturas da administração central, que se consideram depositárias de um determinado domínio (MEYNAUD, 1964) e numa tentativa de determinar o ‘campo’ que tutelam. Ou como insiste REYNAUD (1997), numa tentativa de “*reinar sozinho no domínio que releva do seu projeto*” (p. 105).

Ora, a dificuldade em definir “*perímetros de competências*” (GAUDIN, 2004, p. 25), várias vezes sublinhada no relatório elaborado por Rita Veiga da Cunha, está patente não só na relação entre o MOP e o MEN, mas também no seio do próprio ministério.

Uma vez estabelecidos os planos de necessidades estes eram sistematicamente questionados pelos departamentos que detinham funções executivas de transformação das necessidades em planos de execução. Estes departamentos, neste caso, a DGAE e a DGCE, também centralizados, mas em contacto directo com os utilizadores (autarquias e escolas) apercebiam-se mais facilmente das distorções entre as necessidades detectadas e a satisfação das aspirações das populações. (CUNHA, 1984a, p.38)

Foi assim que, nesta fase, curiosamente os conflitos entre o GEP e a DGAE, foram mais evidentes no exercício da função executiva do que propriamente no da função normativa.

De facto, a total autonomia financeira do organismo executor, a DGCE, na dependência de outro Ministério, permitia-lhe alterar as prioridades na satisfação de necessidades

²²⁵ Diz-nos LOPES (1973) “esse «*círculo vicioso*» define uma organização burocrática, que «*seria uma organização que não consegue corrigir-se a si mesma em função dos seus erros*». Os modelos de acção «*burocráticos*» a que obedece, tais como a impessoalidade das regras e a centralização das decisões, estabilizaram-se a tal ponto que se tornaram parte integrante do seu equilíbrio interno, e, quando uma regra não permite que se efectuem as actividades prescritas de modo adequado, a pressão que nascerá desta situação não resultará no abandono desta regra, mas, pelo contrário, na sua extensão e reforço” (p.63).

estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esta situação foi por sua vez, geradora de conflitos entre um organismo detentor da função de controle, DGAE, e outro com autonomia orçamental, suficiente para escapar a qualquer controle, a DGCE (CUNHA, 1984a p. 39)

O que lhe posso dizer é que, na altura, o relacionamento entre a DGAE e a DGEB (onde estava inserido o ensino primário) não foram muito fáceis, face a algumas diferenças de perspectiva dos respectivos directores-gerais.

Aliás, o relacionamento das direcções-gerais pedagógicas com a DGAE constituiu um dos aspectos mais delicados na nova estrutura do Ministério da Educação, de acordo, aliás, com o alerta desde o início lançado pelo consultor para a reestruturação da macro-estrutura educativa, o professor francês George Langrod (TEODORO, 2002a, p. 396)

Com efeito, são vários os exemplos que ilustram este “*conflito de territórios*”, ao longo deste período. Conflitos decorrentes de questões de ordem política e de ordem técnica,

Nós tínhamos engenheiros, nós tínhamos arquitectos na DGAE e tínhamos uma equipa completa e por várias vezes isto aconteceu... lançarmos a obra e haver um telefonema de um fiscal dizendo que a obra estava embargada. A obra estava embargada e ... o boicote do MOP e comecei a ir ao Veiga Simão. Cada vez que lançávamos uma obra eu ia ao Veiga Simão e a obra era desembargada. (...) «Eh pá isto não pode ser, isto tem de acabar. Sente-se aqui...» Então eu assisti à conversa dele com o Marcelo. Ele telefonou ao Primeiro-ministro e então a conversa dele foi gira porque ele dizia «Oh Sr. Presidente do conselho... eu venho cá maçá-lo com mais uma obra embargada e isto não pode ser.» Porque o MOP era sobrinho do Marcelo. E o veiga Simão «O sr. faz favor fale com o seu sobrinho e diga ao seu sobrinho para não chatear mais. Isto não pode ser, porque senão vou-me eu embora». Quando ele diz que se vai embora, claro que o Marcelo do outro lado da linha, imagino.... «Eh pá, este tipo não se pode ir embora! Politicamente eu não posso perder esta peça». (entrevista Protes da Fonseca, p. 8, I31-33; p. 9, I20-26)

Em todo este contexto verifica-se pois como problema de fundo, um divórcio sistemático das estruturas do sector da Educação e do sector das Obras Públicas...

Há pois que tomar decisões urgentemente que conduzam à determinação de soluções correctas que, no mínimo, embora mantendo os Serviços do MEIC e do MOP a trabalhar separadamente compatibilizem as suas actividades. Não poderá esquecer-se que, enquanto que no MOP existe somente um Serviço responsável pelas construções escolares, no MEIC existem vários – a DGEE, a DGES, a DGD, o IASE, o ITE, as Assessorias de planeamento das Universidades e as Comissões Instaladoras. Daqui se pode imaginar a sobreposição, a descoordenação e a ineficácia a que conduz esta situação. (Informação-proposta da Secretaria de Estado das Obras Públicas relativamente à Resolução de Conselho de Ministros de 20 de maio de 1976 in CUNHA, 1984b)

Se por um lado, a análise da atividade das estruturas responsáveis pelas construções escolares durante este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, permitiu compreender que o conflito entre administrações constitui uma das constantes do estudo das organizações e do 'Estado em ação' (JOBERT & MULLER, 1987), por outro permitiu fazer emergir *“um núcleo duro de atores que jogam um papel determinante”* (p. 208). Com efeito, atravessa este período um conjunto de atores *“socialmente homogéneo, ligados por uma rede de interconhecimentos relativamente flexíveis e informais que transgridem muitas vezes as clivagens administrativas”* (JOBERT & MULLER, 1987, p. 208), cujo poder *“não resulta somente das suas posições estratégicas no processo de decisão mas também do facto de eles constituírem a emanação de um meio social em que o modo de recrutamento e socialização assegura a coerência”* (p.208) e que diferem da tecnoestrutura²²⁶.

Um exemplo paradigmático deste tipo de atores é sem dúvida o Engº Protes da Fonseca, que fruto dos cargos que vai assumindo nas duas estruturas centrais do MEN e do MOP, atravessa estes dois 'territórios', fazendo diferir as suas estratégias em função das posições que vai ocupando (BARROSO, 1999; 2005a) e que adquire um papel fundamental, nomeadamente, no processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal.

Bem, porque é que eu acho que o Protes foi o realizador? Porque ao Protes foi dada a possibilidade de fazer um gabinete de planeamento. Foi dada a possibilidade de escolher os protagonistas para o enredo. Mas ele também foi um guionista, porque ele escolheu também os protagonistas e escolheu-os a dedo. Repare, tenho a certeza que se serviu, como se serviu do Rui Grácio para chegar a mim, também entrou em contato com outras pessoas. Mas escolheu pessoas de elite, naquele nível. Porque, por exemplo, eu hoje sei que a Teodora Cardoso, que para mim era a economista do grupo, que fazia as contas do grupo e que mantinha as contas em dia, e hoje sei que ela é uma sumidade. A Maria do Carmo, o engº Marques da Silva, era um génio. (entrevista Maria da Graça Fernandes, p.8, I10-16)

Pronto, eu estava nessa altura diretor do GEPAE e estava no Ministério da Educação. Portanto, nessa altura já não tinha tantas coisas. E determinada altura fui nomeado representante do ministério da educação na OCDE, no sector da educação. A OCDE tem vários sectores, entre eles da educação e eu fui nomeado representante do ministério da educação no sector da educação na OCDE (entrevista Protes da Fonseca, p. 5, I5-8)

²²⁶ Diz-nos BARROSO (2011b) relativamente ao contexto nacional, *“Em Portugal, os departamentos centrais do Ministério da Educação desempenharam, ao longo do século XX, um papel determinante como tecnoestrutura da organização burocrática do Ministério. A eles competia produzir e aplicar o conhecimento necessário à operacionalização das políticas educativas, nomeadamente no que se refere à organização e funcionamento do sistema educativo, planos de estudo e programas, gestão e formação do pessoal docente. A prevalência de procedimentos rotineiros, ao longo dos anos, levou à cristalização destas estruturas e à redução das suas competências específicas, tornando-as, na maior parte dos casos, inoperantes para enfrentar as mudanças que o poder político pretendia introduzir, em particular no ciclo das grandes reformas iniciadas nos anos 70 do século passado”* (p. 94)

Depois, quando eu estava exatamente nisso, mais uma iniciativa que foi a criação da DGCE. Quer dizer, quando foi criada a DGCE eu estava diretor do gabinete de planeamento e representante do sector da educação na OCDE.

Bom, convidaram-me para o MOP, dentro da DGCE e à cabeça uma estrutura onde está aqui o GEP. (...) E eu aí hesitei bastante, hesitei bastante porque tinha que sair do GEPAE, mas depois não saí totalmente, tinha que sair pelo menos de diretor do GEPAE. Mas aí o ministro deu a volta e deixei de ser diretor do GEPAE e passei a ser membro da comissão do conselho superior. Estava o Fraústo da Silva, o Amaro da Costa, de quem fui muito amigo e portanto passei, passei para as Obras Públicas e estive uns anos lá (entrevista a Protes da Fonseca, p. 5, 117-22)

Julga-se ainda de elementar justiça mencionar aqui os nomes de Protes da Fonseca e Quadros Martins, responsáveis por uma nova forma como, a partir de 1972 passaram a ser abordados os problemas da construção escolar (CUNHA, 1984a, p. 2)

todas as pessoas que trabalharam com ele põem-no como a pessoa mais importante a nível de trabalho... era muito importante, não só dentro do GEP, mas também dentro de outros organismos a posição dele (entrevista Júlia Serra, p. 4, 115-16)

Para terminar, importa sublinhar que a forma como as políticas de construções escolares se desenvolveram neste período está largamente dependente das estruturas institucionais, das relações sociais e dos atores que compõem estas estruturas (MAROY, 2008) e ao analisar este período antevemos nos finais da década de 70, início da década de 80 indícios de “*novos arranjos institucionais*” (MAROY, 2011, p. 21) no que respeita à regulação do sistema educativo e das construções escolares em particular e que se tornarão mais evidentes no período que se segue.

3. O projeto arquitetónico como uma *forma silenciosa de ensino*²²⁷

“Foi o projeto que nos levou a procurar as ideias que podiam ajudar a trabalhar naquele tipo de projeto. Era muito essa a ideia da Carmo. Era que do ponto de vista arquitetónico se podia fazer avançar a parte pedagógica” (entrevista a Rita Veiga da Cunha, p. 6, 19-11)

Este excerto da entrevista realizada a Rita Veiga da Cunha sobre o Projeto Normalizado de Escolas Primárias, expressa o tipo de conhecimento mais evidente durante este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal. Com efeito, num período em que é concebido e apresentado o projeto normalizado de escolas primárias e em que se constrói a primeira escola de área

²²⁷ MESMIM (1973).

aberta em Portugal, o conhecimento no domínio da arquitetura sobressai relativamente ao conhecimento no domínio da pedagogia ou do planeamento (este tão marcante no primeiro período).

Dominado pelo *“paradigma experimentalista”* (DEROUET-BESSON, 1996, p.101), este período caracteriza-se pela forma como o projeto arquitetónico procura influenciar o projeto pedagógico e pela forma como se procura *“medir a influência do quadro arquitetónico sobre os alunos e os professores”* (p.101). É característico deste período a ideia de que *“o edifício faz o método de ensino”* e de que é possível *“transformar a escola (e a sua pedagogia) através da adopção de projectos de arquitectura radicalmente inovadores”* (BARROSO, 2002, p. 23). Como refere Rita Veiga da Cunha a este propósito,

A Carmo como todos os arquitetos queria pôr os professores a trabalhar como ela queria. O modelo arquitetónico a querer impor o modelo pedagógico. Como um arquiteto que quando faz uma casa depois quer que as pessoas vivam como ele próprio imaginou que as pessoas iam viver dentro da casa. Mas a Carmo tinha uma crença que se aproveitava muito mais a capacidade dos professores em trabalho e equipa do que estarem em secções completamente estanques e cada um dentro do seu contentor, digamos assim... (entrevista Rita Veiga da Cunha, p. 4, l25-29)

Falar sobre o conhecimento gerado, veiculado e utilizado durante este segundo período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal implica retomar duas questões abordadas no capítulo anterior e que permitem, de alguma forma, esclarecer não só o peso do conhecimento arquitetónico neste período, mas também o papel que este assume na regulação das construções escolares. Uma primeira relacionada com a origem dos planos de área aberta e a distinção necessária entre ensino aberto e espaço aberto e a segunda relacionada com o papel que os arquitetos e o seu conhecimento técnico adquirem na definição de um programa (pedagógico) através do espaço arquitetónico.

3.1. Os planos de área aberta e a educação progressiva revisitada

A origem dos planos de área aberta situa-se num movimento crítico em relação a práticas pedagógicas vigentes até meados da década de 50 (RINTOUL & THORNE, 1975; BROGDEN, 2007). Um movimento que propunha, como referido no capítulo anterior, que o desenho das escolas correspondesse a práticas pedagógicas que colocassem a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem; que permitisse o trabalho individual e em grupo (pequeno e grande) numa variedade interconectada de atividades; que apelasse a uma prática pedagógica por parte dos professores mais baseada no apoio do que na instrução magistral (BURKE & GROSVENOR, 2008).

Tendo como origem uma inovação pedagógica defendida por educadores progressistas²²⁸ (DEROUET-BESSON, 1998; DEROUET-BESSON, 2008; DEROUET-BESSON, 1997; CUNNINGHAM, 1987; JONES, 1987; SEABORNE, 1987; LOWE, 1987a), os planos de área aberta nascem de *“um projeto preciso de educação aberta, constituindo o seu apoio material e espacial”* (DEROUET-BESSON, 2008, p. 57). Como reforça DEROUET-BESSON (2008), *“a pedido dos professores, os estrados e depois as divisões entre salas de aulas foram removidos, o mobiliário foi afastado e transformado para favorecer o trabalho de grupo”* e a partir daqui esta inovação considerada interessante por um determinado grupo de arquitetos foi *“transformada em modelo espacial e a área aberta conquistou o mundo anglo-saxónico”* (p. 57). Esta mesma ideia é veiculada num dos documentos do Projeto Normalizado de Escolas Primárias,

As novas soluções de arquitectura para edifícios escolares, pressionadas pelas ideias dos educadores, consideram que todo o espaço, interior e exterior, que seja possível destinar à escola é um espaço importante para a educação das crianças (MOP, 1970c, p.12)

De facto, este modelo arquitetónico tem na sua base uma atitude de observação e investigação intensa, de *“dentro para fora”* (BURKE, 2009, p. 421) de um grupo de arquitetos que procurou fazer coincidir uma era de exploração de novas abordagens pedagógicas, por parte de um conjunto de educadores, com o desenvolvimento de novas técnicas construtivas e arquitetónicas.

O que é claro é que o desenvolvimento do design das escolas de área aberta ocorre contemporaneamente com o aumento do apreço de alguns professores pelo ambiente de aprendizagem menos formal, uma tendência que é fortemente apologista dos ideais da filosofia da educação-aberta (FITZPATRICK & ANGUS, 1975, p. 10)

Esta era uma escola com uma *“forte mensagem arquitetónica e igualmente um forte ethos filosófico”* (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 139) que acabou por ser generalizada sem referência ao projeto pedagógico inicial (DEROUET-BESSON, 2008). O plano de área aberta, ponto de apoio de desenvolvimento de uma educação aberta acaba por não induzir esta última, havendo necessidade de distinguir um e outro conceito.

Os arquitetos *“acreditavam – erradamente, como se veio a provar – que estavam a testemunhar a primeira onda de uma transformação profunda e genuína da pedagogia, que iria abranger todas as escolas primárias inglesas e que iria inspirar escolas similares em todo o lado no futuro”* (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 142). O problema foi, segundo BROGDEN (2007) o facto da visão destes arquitetos se basear na observação de um pequeno número de professores criativos num pequeno

²²⁸ Num artigo dedicado à abordagem colaborativa adotada, entre 1945 e 1972, por um grupo de profissionais (educadores, arquitetos, engenheiros, administradores) no desenho e conceção de escolas primárias em Inglaterra, Catherine BURKE (2009) ressalva que apesar de ser comumente “etiquetado” como estando associado ao movimento educativo progressista, o trabalho desenvolvido por estes indivíduos procurava acima de tudo identificar e promover a excelência no ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a observação de várias escolas. *“Os arquitetos passavam tempo nestas escolas, observando e anotando com cuidado as novas abordagens, que incluíam por exemplo, o agrupamento vertical das crianças (por exemplo de diferentes idades) o que requeria um tratamento espacial especial.”* (BURKE & GROSVENOR, 2008, p.142).

número de escolas, cujo trabalho coincidia com as suas representações de modelo pedagógico adequado.

De qualquer forma, os planos de área aberta adquirem um forte apoio político e disseminam-se, muito pela ação de organizações internacionais como a OCDE ou a UNESCO, no caso da Europa e a CONESCAL, UNESCO e USAID, no caso do continente americano (DEROUET-BESSON, 1996; GONÇALVES, 2011).

Como já houve oportunidade de sublinhar no capítulo anterior, ao acreditar que *“a arquitetura é uma forma silenciosa de pedagogia”* (MESMIN, 1973, p. 104) ou mesmo que *“o arquiteto é um educador, nomeadamente quando projeta uma escola”* (p.105), os arquitetos vivem, neste período uma certa *“ilusão pedagógica”* (LOURAU, 1969), convencidos de que o projeto arquitetónico pode alterar as práticas e os modos de ensino-aprendizagem. Era esta mesma mensagem que transparecia nos documentos relativos ao Projeto Normalizado de Escolas Primárias em Portugal:

Num país como o nosso, onde se impõe uma reestruturação do ensino a todos os níveis, a escola primária que se projecta agora tem de evitar comprometer o futuro da necessária evolução do ensino. (MOP, 1970c, p. 3)

Por esta razão pensamos que os edifícios escolares devem permitir:

- não só as actuais técnicas de aprendizagem mas também todas aquelas já adoptadas nos países mais evoluídos;
- que a organização dos espaços seja menos imperativa permitindo que alunos e professores escolham entre os diversos meios de trabalho;
- o trabalho individual e em grupos e que estes se formem seguindo os interesses dos alunos e a diversidade das tarefas;
- o convívio entre todos os alunos sem estarem compartimentados em classes, de modo a que se agreguem pelas suas afinidades e interesses.

Para permitir esta liberdade de meios e métodos de aprendizagem e a realização de alunos e professores, é necessário que algumas das paredes divisórias sejam amovíveis de modo a permitir uma recriação do espaço.

Teremos assim a escola aberta não só no sentido físico mas aberta também a todas as concepções educativas verdadeiramente renovadoras.

Quanto ao aspecto social, a escola aberta parece-nos a solução mais adequada para tornar possível e estimula a educação permanente de toda a comunidade, na medida em que possibilita a total utilização dos espaços pela população local em actividades de interesse colectivo (MOP, 1970c, p. 4)

As propostas presentes no Projeto Normalizado de Escolas Primárias evidenciavam uma tentativa, por parte dos autores do projeto, de fazer pedagogia através do espaço. E faziam-no quer no que respeita à forma como o aluno devia ser encarado,

O aluno é centro de ensino – segundo esta concepção, o aluno trabalha individualmente ou em grupo (duma ou várias turmas) o que implica necessidade de espaços diferentemente concebidos e de mobiliário adaptável (MOP, 1970c, p. 11)

quer aos meios auxiliares de ensino

Técnicas auxiliares de ensino – a utilização de meios audio-visuais permite a participação, em exposições teóricas, de grupos superiores a uma turma ou, pelo contrário, por um só aluno (MOP, 1970c, p.11-12)

ou mesmo à forma de trabalho dos professores

Trabalho dos professores em grupo – auxiliando-se através de uma maior especialização em certas matérias – portanto comunicação de ideias e facilidade de circulação de circulação e oportunidade de contactos (MOP, 1970c, p.12)

3.2. O papel dos arquitetos e do seu conhecimento técnico na definição de um programa (pedagógico) através do espaço arquitetónico

“O espaço-escola não é só um «contentor» onde se desenvolve a educação institucional, ou seja, um cenário desenhado de acordo com pressupostos exclusivamente formais em que se «situam» os agentes que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um determinado repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina, racionalidade, marcos para a aprendizagem sensorial, motora e toda a semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (BENITO, 2000a)

Já abordado no capítulo anterior apercebemo-nos, neste período e de forma mais evidente (no que respeita ao caso nacional), de uma transição no papel assumido pelos arquitetos no desenho das escolas e no seu modo de trabalhar. Com efeito, como nos diz FRANKLIN et al. (2012) *“o papel do arquiteto no processo de desenho das escolas transformou-se e passou de um papel passivo de resposta a um projeto definido, para um papel de investigação, observação e colaboração”* (p. 20). Se antes os arquitetos, numa postura mais passiva, estavam ao serviço de um programa cujas orientações eram mais rígidas e fixas²²⁹, agora, fortalecidos pelas experiências vividas, pelos estímulos oriundos de organizações internacionais, pela cooperação entre pares, assumem uma postura mais “criadora”.

²²⁹ Como refere ANÍBAL (2000), o modelo de expansão de rede escolar caracterizou-se pelo seu carácter de extrema racionalidade e minimalismos na utilização de recursos e nos procedimentos. Como sublinha, *“os edifícios escolares obedeciam a projectos-tipo de arquitectura ... caracterizavam-se pela simplificação extrema e progressiva dos espaços interiores e acabamentos exteriores”, tendo a sala de aula sido “depurada de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem”.*

Postura que decorre também de uma tomada de consciência da dimensão pedagógica do espaço escolar, por parte dos arquitetos (BARROSO, 2002).

Diz-nos Giner (citado por ESCOLANO BENITO 2000a; 2000b; 1994) que a *“arquitetura é o revestimento de uma ideia”* e neste sentido o grupo de arquitetos e técnicos responsável pela conceção do Projeto Normalizado de Escolas Primárias tinha uma. Uma ideia de criar um espaço escolar aberto, dinâmico, flexível, no qual se *“pudessem dar todas as formas possíveis de desenvolvimentos, percepções, expressões e relações da criança no seu meio educativo”* (LAHOZ ABAD, 1991, p. 108). Um projeto que incorporava *“na sua formatação as inovações pedagógicas, tanto nas suas conceções gerais como nos aspetos mais técnicos”* (ESCOLANO BENITO, 2000a, p. 184), e que procurava alterar, através do espaço, os modos de ensino-aprendizagem. A escola idealizada permitia, como nos diz uma inspetora-orientadora do ensino primário, em 1980,

... que o professor seja não o mestre tradicional, que se fixava no ensino colectivo, sem atender às possibilidades, necessidades e características dos seus alunos, mas dê aos mesmos o trabalho justo, adequado «trabalho por medida».

Assim ele será um animador, um incentivador, um auxiliar, um «consultor» dos pequenos ou grandes grupos existentes na sua turma... (JACOB, 1980, p. 20-21)

Mas, se como nos diz ESCOLANO BENITO (2000a), *“a arquitetura escolar ... constitui em si mesma uma escritura, ou seja, um texto dotado de significados.”* e *“enquanto forma de texto, ... pode ser examinada, ... como uma textualidade ... que comporta um sentido nas suas próprias estruturas, ou como ordem que transmite, através dos seus traçados e símbolos, uma determinada semântica ... uma cultura”* (p. 235) a verdade é que ela não determina, nem determinou a prática dos professores. Aqui é interessante recorrer a um pensamento de António Sérgio que dizia na sua obra dedicada à educação primária e infantil,

Em geral, quando se trata de reformar a escola, não é nos métodos que se pensa, mas sim nos programas e na organização do ensino; é ainda naqueles momentos de maior delírio à instalação da casa que se atende, chamando-se reforma de pedagogia aos processos e às melhorias, aliás louváveis, na arquitectura (SÉRGIO, s.d., p.18)

Ao contrário do esperado pelos arquitetos e membros dos grupos que conceberam o Projeto Normalizado de Escolas Primárias, *“o design arquitetónico não determina a prática dos professores, mas são estes que determinam e arranjam os espaços de acordo com as suas necessidades, hábitos e crenças”* (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 152). O problema sentido e que no nosso caso será mais evidente no período que se segue, é que *“enquanto o edifício aparentava ser progressivo, as práticas educativas eram tradicionais, e isto refletia-se na organização do espaço interno”* (BURKE & GROSVENOR, 2008, p. 150).

é uma coisa que acontece muito em Portugal, que certo tipo de projetos de arquitetura ou da administração até, vão à frente do que é no fundo a realidade e do que são os professores e

portanto aquele projeto foi muito interessante e foi feito por arquitetos muito inspirados e muito interessados em arquitetura e não tinha nada que ver com o que eram as práticas educativas e com o que era a formação de professores naquela altura, não tinha nada que ver (entrevista a Maria José Rau, p.1, 123-27)

Como sublinham BURKE & GROSVENOR (2008), *“existia um time lag entre as inovações no âmbito do design de escolas e o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de novas formas de práticas educativas que consideravam o espaço e o tempo de forma alternativa”* (p. 153).

Pois bem, neste *“primado de uma relação voluntarista entre arquitetura e educação”* (BARROSO, 2002, p. 23) a ação da equipa P3 que concebe o Projeto Normalizado de Escolas Primárias, configura uma regulação *soft* nas políticas de construções escolares.

Por intermédio de mecanismos como a construção de uma base linguística comum; o uso estratégico de difusão de experiências e “boas práticas”, que permitem reforçar a argumentação (AFONSO & COSTA, 2009); a edição e difusão de conhecimento²³⁰, *“tudo isto combinado por uma pressão social e pressão temporal”* (JACOBSSON, 2004a, p.355), a equipa P3 procura determinar através da definição do espaço, um novo projeto pedagógico para as escolas primárias.

Este uso de uma linguagem que se procurou que se tornasse comum e consensual foi importante pois tinha como intenção orientar o pensamento e focar a atenção dos atores para determinadas questões associadas às construções escolares e em particular à arquitetura das escolas primárias (coordenação entre setores responsáveis pelas construções escolares; novos métodos construtivos; consórcios de construção; arquitetura flexível, etc) e reproduziu, de alguma forma, no contexto nacional os mecanismos sociais utilizados por organizações internacionais como a OCDE²³¹, e que na perspetiva de JACOBSSON *“podem ser mais cruciais no caso de uma regulação não vinculativa ou regulação soft”* (JACOBSSON, 2004a, p.356).

Para finalizar esta análise e porque esta postura por parte da equipa P3 remete, de alguma forma, para uma posição de poder, é interessante recorrer aqui a uma reflexão de POPKEWITZ (1998) sobre a relação entre o conhecimento e poder e o conhecimento como efeito do poder:

... muito da vida ... é ordenada através de sistemas de conhecimento (expert systems of knowledge) que disciplinam a forma como as pessoas participam e agem. Numa forma muito de senso comum, o conhecimento enforma e define a «moda» do nosso pensamento e

²³⁰ A título de exemplo, um dos aspetos mais característicos do Gabinete coordenado por Prostés da Fonseca (GEP), neste período, foi sem dúvida o volume de publicações. Como nos diz a Eng^a Júlia Serra *“a parte toda editorial ... ele organiza aqueles cadernos e aquilo é tudo em função de séries... de série de estudos, série de planeamento, a série das missões, ... várias, várias séries...”* (entrevista Júlia Serra, p. 6, 12-3)

²³¹ Segundo JACOBSSON (2004a) *“os mecanismos sociais por detrás do impacto destas organizações nas políticas nacionais inclui: identificação mútua, shifts de lealdade; socialização dos atores e internacionalização das normas; processo de aprendizagem e o desenvolvimento de comunidades epistémicas (Haas, 1992) e quadros cognitivos comuns dentro destas redes de comunicação transnacional densas”* (p.356)

ação... estes pensamentos que são assumidos como naturais não são naturais; eles são pensamentos construídos a partir de sistemas de conhecimento (expert systems of knowlegde). O poder deste conhecimento é que não é apenas conhecimento. As ideias funcionam no sentido de enformar a forma como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. (p. 5)

Capítulo 5. A ascensão e a queda das escolas de área aberta

*“A ocupação do espaço, a sua utilização, supõe a sua constituição como lugar.
O «salto qualitativo» do espaço ao lugar, é, pois, uma construção.
O espaço projeta-se ou imagina-se, o lugar constrói-se.
Constrói-se «desde o fluir da vida» e a partir do espaço como suporte;
o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, a ser construído.”*
(VIÑAO FRAGO, 1993, p. 18)

O presente capítulo diz respeito ao terceiro e último período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal. Assistimos durante este período ao auge e à queda das escolas de plano-aberto no nosso país.

Com efeito, se é durante este período que o número de escolas primárias de área aberta aumenta de forma exponencial, contabilizando-se, até julho de 1985, 371 escolas, frequentadas por 77 200 alunos e onde lecionavam 3 167 professores. É também durante este período que se assiste ao fecho da maioria das salas de aula.

É durante este período que se desenvolve um programa de avaliação de modelos de organização escolar em escolas de área aberta e do modo como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, dando origem a um projeto de experiência pedagógica de apoio aos docentes em exercício neste tipo de edifício. Neste contexto, são realizados congressos e encontros (nacionais e regionais), são concebidos materiais de apoio, são realizadas ações de formação, ao mesmo tempo que se procura envolver diferentes atores e proporcionar o desenvolvimento de uma pedagogia ativa ao nível do ensino primário no nosso país.

Mas, é também neste período que a polémica em torno deste modelo de escolas se torna mais evidente. A contestação surge por parte do corpo de professores, dos pais, das autarquias. Polémica e contestações que extravasam os utilizadores diretos do edifício escolar e que são colocadas na praça pública através dos sindicatos de professores, dos órgãos de comunicação social. Nesta discussão encontram-se grupos a favor e contra, mas a “voz” mais audível expressa uma atitude negativa relativamente a este modelo de escolas que se revelava não ter alterado as práticas, mas colocado entraves à forma como os professores e agentes educativos estavam habituados a trabalhar.

A análise deste terceiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em conjugação com os períodos que lhe precederam faz emergir a natureza clássica desta medida política empreendida entre os anos 60 e 80. Com efeito, o processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal assumiu características fundamentais de uma das estratégias típicas das reformas clássicas, a estratégia empírico-racional. Estratégia empírico-racional que, como nos esclarecem CANÁRIO, BARROSO & CORREIA (1999),

traduz-se, do ponto de vista político, por um modelo industrial de produção de mudanças que de uma forma linear, passa de uma etapa de investigação (produção de um protótipo), a uma etapa de experimentação (estabelecimentos de ensino pilotos) e, finalmente, a uma etapa de generalização ao conjunto de estabelecimentos (p. 80-81)

De facto e como revelará a descrição deste terceiro período, nomeadamente na forma como o edifício é apropriado e na resposta que os vários atores vão dando a esta medida política, encontramos na base uma “*lógica instituída de mudança*” que não produz senão “*mudanças potenciais (de normativos e de protótipos)*” e que

se funda numa clara separação no espaço, no tempo e nos atores entre a conceção e execução da mudança, o que gera dois grandes problemas: primeiro a transição do nível das intenções legais ao nível dos atos (limites da mudança por decreto), e por outro lado, a transição do terreno experimental para a generalização a todo o sistema de ensino (limites do modelo de pesquisa e desenvolvimento). (CANÁRIO; BARROSO e CORREIA, p. 81).

1. A ascensão e queda das escolas primárias de área aberta

Num curto espaço de tempo (entre 1980-1985) assistimos de facto à ascensão e queda de um projeto de escolas primárias que se pretendia inovador e ponto de partida para uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem no nosso país. Em 5 anos são construídas mais 298 escolas P3²³² em todo o território continental; é lançado um programa de avaliação das escolas de área aberta; é desenvolvido um projeto de experiência pedagógica direcionado para docentes a lecionar neste tipo de escolas; mas também são feitas alterações ao projeto inicial; surgem contestações oriundas de vários atores da comunidade educativa (professores, sindicatos, pais, autarquias, etc); são fechadas salas de aula.

1.1. A experiência pedagógica em escolas de área aberta como uma tentativa de recuperar o tempo perdido?

Já 73 escolas tinham sido construídas em 11 distritos de Portugal Continental quando se começa a esboçar uma tentativa de uma avaliação do modo de funcionamento em escolas de área aberta e quando se inicia uma experiência pedagógica direcionada para professores a lecionar neste tipo de escolas. Com efeito, apesar de antecipado pela equipa responsável pelo Projeto Normalizado de Escolas Primárias, só uns anos após a construção da 1ª escola P3 em Quarteira se dá início a um programa de acompanhamento deste tipo de escolas.

²³² Como vimos no capítulo anterior, até 1979 foram construídas 73 escolas P3.

O entusiasmo vai-se ganhando, porque primeiro tem de ser ganhar o consentimento, tem de ser uma coisa voluntária, não pode ser imposta e depois vai-se ganhando o entusiasmo. Como? Através de um apoio, tem de se prestar apoio para as pessoas puderem navegar naquele mar desconhecido. Quer dizer, tem de se lhe dar bússolas, tem de se ajudar. É preciso fazer isso e depois pode-se ir expandindo. E então, o plano relativamente às P3 era esse. Era que cada escola P3 pudesse ser um pólo de formação de professores.

Ent – Portanto, foi uma sugestão logo à partida, quando o projeto foi concebido?

Logo à partida, logo à partida. Conquistados aqueles, que iam voluntariamente e tinham apoio. Tinham apoio, porque nós achávamos que o apoio era uma coisa muito importante, conquistados esses.... eles iam conquistar os próximos. Ali se fazia as ações de formação, no polivalente, tinha espaço; trar-se-iam os professores das redondezas para ali, eles viam os trabalhos dos meninos, passeavam pela escola; viam... e os outros mostravam-lhes como trabalhavam. (entrevista Maria da Graça Fernandes, p. 12, l27-35; p.13, l1-2)

Esta primeira tentativa de desenvolvimento de uma experiência pedagógica e apoio generalizado em escolas P3 surge em fevereiro de 1978. Num documento oriundo da Direção-Geral do Ensino Básico propunha-se que se estabelecesse “*um sistema de apoio*” levado a cabo pela Inspeção que permitisse a “*determinação do sistema de funcionamento e do processo de nomeação do corpo docente*” e o “*estabelecimento de um sistema de apoio regular, pela Inspeção local, desde a entrada em funcionamento*” (P3 –INF-78-1)²³³. No que respeita às escolas P3 já em funcionamento, esta informação propunha que fosse realizado

Levantamento geral através dos Inspectores-Orientadores em cujas áreas existem escolas P3, com vista a explicitar a situação de cada uma dessas escolas, nomeadamente no que se refere a:

- características do edifício e do meio em que está inserido;
- situação de trabalho (nº salas e forma de agrupamento, nº de professores, nº de alunos...);
- características pessoais e pedagógicas dos professores;

Reunião com os Inspectores em cujas áreas existem P3, com vista a:

- estudar as situações;
- seleccionar uma escola na área de cada Inspector a fim de lhe ser dado apoio mais assíduo (em função das suas características de funcionamento, da localização, do interesse dos professores...). (P3 –INF-78-1)

Relativamente às escolas que entrariam em funcionamento no ano letivo 1978/1979, a proposta era orientada no sentido de organizar “*encontros de todos os professores que trabalham ou vão trabalhar em escolas P3 . . . para informação sobre o trabalho realizado . . . e para estabelecimento de linhas gerais de trabalho*” (P3 –INF-78-1). Em concreto, propunha,

²³³ Informação Proposta sobre Experiência Pedagógica e Apoio Generalizado, de 15 de fevereiro de 1978. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

- levantamento da situação específica de cada escola e do respectivo corpo docente, no caso de se tratar de escola que substitui uma escola existente, com professores efectivos;
- verificação das hipóteses possíveis para resolver a situação de professores que porventura não estejam interessados em trabalhar em escolas P3;
- estudo do sistema de funcionamento a estabelecer nas diferentes variantes que as construções P3 apresentam;
- reunião do Inspector da área com todos os professores de uma escola, sempre que possível na própria escola, e antes da sua entrada em funcionamento, com vista ao estabelecimento de um plano geral de actuação. (P3 –INF-78-1).

Esta proposta de apoio generalizado às escolas P3 procurava, de alguma forma, dar resposta a alguns dos problemas que já se faziam sentir neste tipo de escolas primárias ao mesmo tempo que procurava orientar a ação do corpo docente para o projeto implícito neste modelo arquitetónico. Eram definidos assim, como objetivos para esta experiência pedagógica,

- Corresponder, do ponto de vista pedagógico, às exigências das escolas P3;
- Analisar a forma por que podem ser atingidos e facilitados os objectivos dos programas nas escolas P3;
- Dar apoio e sugerir linhas gerais de actuação aos professores que trabalham em escolas P3, nomeadamente nas inicialmente não atingidas pela experiência;
- Tirar conclusões sobre as vantagens e desvantagens das construções segundo um projecto normalizado para o ensino primário tendo em conta a diversidade de condições sócio-geográficas;
- Propor alterações que a experiência porventura venha a revelar necessárias a uma correcta adaptação, das escolas P3 já existentes às realidades da escola portuguesa. (P3 –INF-78-1)

Não se encontram dados sobre os resultados desta primeira tentativa de desenvolvimento de uma experiência pedagógica em escolas P3, mas a verdade é que no final de 1978 são encetados novos esforços no sentido de avançar com a Experiência Pedagógica e com o processo de avaliação do modo de funcionamento das escolas primárias P3²³⁴. Partindo de visitas efetuadas a escolas ao longo dos anos letivos 78/79 e 79/80, da análise de documentos de trabalho e de um primeiro encontro de formação para professores a lecionar em escolas de área aberta²³⁵ foi perspectivada uma nova Experiência Pedagógica

²³⁴ Na introdução ao relatório da Experiência Pedagógica no ano letivo 1981/1982, podemos encontrar a seguinte descrição quanto aos esforços anteriores no âmbito do apoio à implementação das escolas de área aberta:

“Apesar dos esforços feitos, no sentido de resolver algumas das questões que se punham às equipas pedagógicas existentes nas escolas, a verdade é que continuam a ser muitos e variados os problemas de carácter pedagógico, administrativo e arquitectónico por solucionar. À problemática de fundo, de índole pedagógica, que se situa no domínio da formação inicial e continuada, acrescem as outras, não menos pertinazes e que envolvem aspectos que se relacionam com a colocação de pessoal docente e auxiliar, regime de funcionamento, abertura de cantinas, ocupação de tempos livres, apetrechamento. As acções definidas como prioritárias e encetadas na mesma altura, estão longe de dar resposta imediata às questões levantadas.” (P3-RELT-82-1)

²³⁵ Realizado em março de 1980 (entre os dias 24 e 28 de março), este primeiro encontro nacional foi organizado pela DSPRI e foi *“aberto a todas as professoras que quisessem investir no desenvolvimento de uma prática pedagógica renovada em função das escolas de área aberta – tipo P3”* (P3-RELT-86-1). Realizado na Quinta das FONSECAS - Escola Primária n.º 121 (Lisboa), este

que contaria não só com o apoio da DSPRI mas também de docentes de psicologia e pedagogia das Escolas de Magistério Primário (P3-INF-80-1)²³⁶.

Entre as ações mais significativas empreendidas durante este período preparatório, e que estiveram na base do lançamento desta Experiência Pedagógica importa referir:

- O encontro realizado em julho de 1980 (entre 28 de julho e 1 de agosto) com professores de escolas representadas no encontro de março, e escolhidos pela *“qualidade da sua participação no Encontro como a diversidade geográfica e social das Escolas e a possibilidade de virem a ser apoiadas por uma Escola do Magistério Primário”* (P3-RELT-86-1). Este encontro promovido pela DSPRI tinha como finalidades *“iniciar o levantamento de questões a regulamentar”* (P3-INF-80-2)²³⁷ nas escolas P3, bem como *“estruturar a experiência pedagógica a realizar neste tipo de edifícios”* (P3-INF-80-1)²³⁸.

Serviu como base de trabalho para este encontro um relatório preparado por uma equipa de técnicos, que evidenciava os aspetos que deviam ser objeto de regulamentação no âmbito das escolas primárias P3. Entre os vários aspetos evidenciados neste relatório, eram levantadas questões que ao longo dos primeiros anos de existência deste tipo de escolas se tinham tornado centrais, nomeadamente as relativas a:

1. Professores

1.1. Colocação dos professores agregados e efectivos

Deverão ser assinalados na altura de todos os concursos as Escolas P3 e, se possível, fazer uma lista independentemente desse tipo de escolas.

Em cada delegação de zona deverá existir documentação adequada para esclarecimento dos potenciais candidatos às escolas P3.

1.2. Os professores efectivos colocados em escolas P3 não podem ser abrangidos por destacamentos ou comissões de serviço.

1.3. Os professores que se efectivam em escolas P3 só ao fim de 2 anos poderão concorrer a outras escolas.

2. Funcionamento da escola

2.1. ...

2.2. Modo de funcionamento dos núcleos e aproveitamento dos espaços da escola

2.2.1. (...) Por uma questão de necessidade estatística os alunos deverão ser simbolicamente divididos por todos os professores do núcleo.

encontrou contou com a apresentação de comunicações da Arquiteta Maria do Carmo Matos (responsável equipa P3), da Arquiteta Fernanda Castelo (responsável pelo projeto de mobiliário das escolas P3) e Drª Maria Eduarda Bual (responsável pelo material didático das escolas P3). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²³⁶ Informação sobre Experiência pedagógica em edifícios P3 – Estudo de um projeto. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²³⁷ Informação/Proposta do Serviço de ação Pedagógica da DSPRI a propor a realização de um encontro de trabalho com diretores e professores de algumas escolas primárias P3, para definir as bases da Experiência Pedagógica. Assunto: Escolas P3 – levantamento de questões a ser objecto de regulamentação (P3-INF-80-2). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²³⁸ Informação/Proposta sobre Experiência pedagógica em edifícios P3 – Estudo de um projeto. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

...

2.2.3. Todos os professores do núcleo serão igualmente responsáveis pelo desempenho de todas as tarefas quer pedagógicas, quer administrativas, do respectivo núcleo” (P3-RELT-80-4)²³⁹

- A publicação do Despacho nº 84/80 de 12 de agosto, do Secretário de Estado da Educação que definia os regimes de funcionamento especiais para as escolas de área aberta. Estes regimes de funcionamento que visavam conjugar o aproveitamento máximo das áreas de ensino com a aprendizagem em grupo, tinham sido já definidos por meio do Despacho nº 44/78 de 7 de agosto e eram aqui reafirmados.

Não obstante não terem ainda sido satisfeitas as condições que hão-de permitir a inovação pedagógica que as escolas de área aberta podem proporcionar, sendo condição relevante a formação de profissionais, entende-se não haver razão para alterar o princípio que o já referido despacho estabeleceu para os regimes de funcionamento das escolas P3.

Para além da definição dos regimes de funcionamento e da relação professor/aluno, este despacho entrava no domínio pedagógico ao determinar que *“cada núcleo de salas de aula deve corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores que deve exercer as suas actividades de acordo com programa comum que previamente fixaram”* definindo ainda, no âmbito do concurso nacional de docentes, que *“as escolas P3 devem ser inequivocamente assinaladas, com a indicação de «Escola de Área aberta - Projecto P3», significando a opção por estas escolas, que os professores aceitam as condições de trabalho que as mesmas exigem”* (Despacho nº 84/80 de 12 de agosto).

Por várias vezes, ao longo da década de 80, o regime de funcionamento e da relação professor/aluno nas escolas P3 vai ser objeto de regulamentação²⁴⁰, bem como outras questões de foro administrativo como a designação do tipo de escola nos concursos de docentes ou a fixação dos docentes nas escolas P3 em experiência pedagógica. Através de disposições legais procura-se “compensar” e colmatar as dificuldades que os professores vão sentindo no exercício da sua prática pedagógica neste tipo de escolas. Um exemplo concreto deste tipo de decisões e disposições “compensatórias” diz respeito à criação de um lugar de professor de apoio que tinha como intenção equilibrar o ratio professor/aluno que a determinada altura se tornou difícil de controlar.

O nome de professor de apoio “aparece” quando surge legislação específica para escolas Tipo P3... em que para evitar a passagem a regime de desdobramento, simultaneamente com o aumento de alunos, na escola se aumentava um professor “a mais”

²³⁹ Relatório do levantamento de questões a ser objeto de regulamentação – Escolas P3. Relatores: Maria José Gaudêncio dos Santos; Maria Teresa Salvador Duarte; Sofia Rosa da Silva Mendes; Marieta Amélia Teixeira Mendes; Arnaldo Augusto Marques dos Santos. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁴⁰ Em concreto diplomas como o Despacho nº 274/81 de 14 de outubro, o Despacho nº 41/EAE/83 de 13 de maio de 1983 ou Despacho nº 50/EAE/1983 de 3 de junho.

Retomando ... finalmente em Agosto de 1980, numa Informação-Proposta, Maria José Rau, à data Inspetora-Chefe do Serviço de Ação Pedagógica (SAP), comunicava que se daria início no ano letivo 1980/1981 a uma experiência pedagógica em 5 escolas primárias do tipo P3 em Portugal continental.

há que... acompanhar a actividade de algumas escolas, às quais, em regime experimental, devidamente apoiado e avaliado, caberia ensaiar e desenvolver modelos de organização escolar e técnicas e processos educativos que, adequando-se ao edifício e à equipa pedagógica da escola, constituiriam exemplos a divulgar entre os restantes professores – exemplos que iriam constituir “apoios” para a viabilização de um projeto de arquitectura escolar.

É neste sentido que se vem propor a realização de uma experiência pedagógica nas escolas do ensino primário de Mirandela, Salvada, Penafiel, Santo André e Almada (P3-INF-80-3)²⁴¹

Segundo a signatária, esta experiência pedagógica justificava-se pela *“inexistência de qualquer apoio ou regulamentação que favoreça a actividade dos docentes destas escolas”* o que conduzia *“a situações de rejeição do edifício por parte dos professores e, por arrastamento, por parte dos pais e alunos”*; mas também pelo facto de colmatar uma lacuna originada pelo próprio Ministério que *“ao permitir a generalização de um edifício, não apoiou devidamente os docentes e alunos que nele «teriam» de viver”* (P3-INF-80-3).

Neste documento, para além de uma descrição breve sobre o desenvolvimento futuro da Experiência Pedagógica e ao qual se voltará mais tarde, sobressaem duas questões que importa sublinhar:

- Uma primeira relacionada com a ausência de uma posição por parte do MEN relativamente ao projeto P3 e já desenvolvida no capítulo anterior, mas que é aqui retomada pela signatária, revelando, de alguma forma, o peso que este processo teve nas estruturas que coordenam as construções escolares. Maria José Rau, neste documento, afirma que *“resultantes de estudos feitos pela Direcção-Geral das Construções Escolares do MHOP, estes edifícios foram lançados sem que o Ministério da Educação tivesse tomado qualquer posição sobre eles”* (P3-INF-80-3). Ora, é conhecido o processo de consulta realizado pela DGCE junto do MEN (por intermédio do GEPAE) e todo o seu desenvolvimento e o que sabemos é que este foi de facto consultado, não tendo no entanto em tempo útil feito chegar ao MOP o seu parecer.

- A segunda questão que sobressai remete para a forma como o Projeto Normalizado de Escolas Primárias foi recebido e para o aumento exponencial de construção de escolas primárias de acordo com este modelo-tipo, durante este período. Na opinião de Maria José Rau, o MEN *“aceitou-os, tal como os outros edifícios, não se apercebendo que o projecto carecia de um acompanhamento pedagógico*

²⁴¹ Informação/Proposta nº 578 do Ministério da Educação e Ciência, Direcção Geral do Ensino Básico, sobre Experiência Pedagógica em edifícios escolares de área aberta. Projeto normalizado tipo P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

específico e de que, tanto o MHOP como as autarquias, seduzidos pelas suas características arquitectónicas, pelo seu custo financeiro relativamente baixo e pela inexistência de alternativas estudadas para além do projecto dos Centenários iriam proceder à sua multiplicação indiscriminada” (P3-INF-80-3). O interesse desta afirmação reside no facto de fazer emergir uma questão que importa desenvolver ao longo deste capítulo e que está relacionada, uma vez mais, com os modos de coordenação das construções escolares e de forma particular com o papel que as autarquias passam a assumir neste domínio ao nível do ensino primário. O projeto foi de facto generalizado, como projeto normalizado que era e, apesar de estarem em vigor a Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961 e a Lei nº 1/79 de 2 de janeiro, as autarquias na sua maioria não tinha capacidade para dispor de gabinetes técnicos responsáveis pelas construções das escolas. O facto de haver um projeto já preparado, facilitava a vida às autarquias que necessitavam de dar resposta à procura de escolas por parte das populações locais.

As autarquias confrontadas com a decisão da Administração Central de, a partir de 1979, cessar os investimentos no Ensino Primário, começaram a solicitar ao Ministério da Educação projectos para as escolas que pretendiam construir (CUNHA, 1984, p. 144-145)

Retomando a proposta da Experiência Pedagógica, esta considerava como pressupostos-base que:

- os edifícios P3 determinavam e/ou apelavam à adoção de metodologias ativas por partes dos professores;
- os edifícios P3 não podiam ser assumidos como projetos normalizados, *“tendo em consideração a prática pedagógica para que têm sido formados os professores do ensino primário em Portugal”* (P3-INF-80-3);
- as características dos edifícios P3, *“quando a sua utilização é feita por professores com uma prática pedagógica adequada, podem promover, no melhor sentido, a educação dos alunos do ensino primário”* (P3-INF-80-3).

E com base nestes pressupostos definia como ações prioritárias:

- 1- a sensibilização dos professores à realidade das escolas de área aberta (P3) em função da proposta pedagógica que lhe é subjacente;
- 2- a regulamentação específica para estas escolas (horário, regime de funcionamento, colocação do pessoal docente e auxiliar, fornecimento de almoço, etc...);
- 3- a introdução de pequenas alterações ao projecto normalizado tipo P3, tendo em conta os defeitos já detectados (P3-INF-80-3)

Ao procurar “desenvolver modelos de organização escolar e técnicas de ensino/aprendizagem” (P3-INF-80-3) que se adequassem ao edifício (espaço/equipamento), a proposta da DSPRI assumia, ainda, como objetivos gerais da experiência pedagógica, avaliar o edifício P3:

- 1- Como facilitador de uma pedagogia activa e estimulante que promova: 1.1. O trabalho em equipa dentro da escola de professores, alunos, auxiliares (abertura interior); 1.2. A intervenção da escola no meio, a partir do estudo e intervenção dos alunos na comunidade e da vinda de encarregados de educação à escola (abertura exterior);
- 2- Como criador de condições que promovam o aproveitamento escolar dos alunos: 2.1. Pela utilização de espaços de ensino diversificados facilitadores de uma pedagogia individualizada; 2.2. Pela existência de áreas abertas conducentes a uma educação para a responsabilidade, a autonomia e o civismo;
- 3- Como proporcionador de modelos de organização escolar estruturados que: 3.1. Esbatam a transição entre o ensino primário e o ensino preparatório; 3.2. Assegurem uma passagem progressiva do ensino por professor único para o ensino por uma equipa de professores
- 4- Pela sua adaptação a situações humanas e geográficas diversificadas
- 5- Pela existência de um conjunto de medidas organizativas e financeiras necessárias ao seu funcionamento (P3-INF-80-3)

Procurava, assim, compensar o tempo perdido, proporcionando a um conjunto de escolas e seus professores a oportunidade de “ensaiar e desenvolver modelos de organização escolar e técnicas e processos educativos que, adequando-se ao edifício e à equipa pedagógica da escola, constituiriam exemplos a divulgar entre os restantes professores” (P3-RELT-86-1). Vozes mais críticas consideravam que,

só havia uma ideia, que era as pessoas não estão preparadas e então vamos prepará-los; para além de não contarem que o processo de construção os ultrapassou em larga escala, porque apesar de tudo ... e embora seja demorado construir é muito mais fácil construir do que mudar a maneira de trabalhar das pessoas, as atitudes das pessoas e a mentalidade das pessoas, portanto foram claramente ultrapassadas (entrevista Manuel Rangel, p.5, l16-20)

e de facto no relatório final da Experiência Pedagógica, num tom esperançoso, mas sem grande convicção, as signatárias (Maria Helena Mendes e Maria Adelaide Pinto Correia) deixam como reflexão final,

Numa época do ensino primário em Portugal em que, por um lado proliferam as construções de modelo – Tipo P3 – e em que, por outro lado, a formação dos professores que vão trabalhar em área aberta é, na melhor das hipóteses, errática, ocasional, imprevisível.

Numa época em que, como resultado do que fica dito no parágrafo anterior, as reacções de insatisfação/rejeição em relação às P3 se avolumam e são, por vezes, exacerbadas por instituições de vária índole.

Nesta nossa época, e correspondendo como se deve ao esforço desmesurado destas 42 professoras – esperamos que, do estudo deste relatório e suas conclusões/propostas saia, a nível das instâncias de decisão quanto ao ensino primário, um interesse renovado pelas P3 e seu potencial inesgotável de dinamização (P3-RELT-86-1)

1.2. O desenvolvimento da experiência pedagógica em escolas de área aberta: espaços, estruturas, atores

A experiência pedagógica decorreu entre o ano letivo 1980/1981 (considerado pelas escolas e equipa coordenadora, como o “ano zero”) e o ano letivo 1984/1985, e nela participaram as escolas primárias de Mirandela, Salvada, Penafiel, Santo André e Almada. Na base da escolha das escolas estiveram critérios como: a) o trabalho efetuado já pelas escolas, no sentido de um maior aproveitamento das qualidades educativas do edifício P3; b) escolas que se diferenciavam pela sua implantação geográfica e social; c) escolas que se diferenciavam pela organização dos espaços (escolas de núcleos de 2, 3 ou 4 salas); e, finalmente, escolas próximas de Escolas do Magistério Primário (EMP).

Do ponto de vista metodológico, a experiência pedagógica era acompanhada e coordenada inicialmente por dois tipos de equipas, uma equipa de coordenação central e uma equipa de coordenação local. A equipa de coordenação central era constituída por um membro da *“Direção-Geral encarregue de fazer a ligação entre o projecto e as instâncias administrativas e, mais tarde (Dezembro de 1981), por um grupo de avaliação que acompanhava todo o processo (um médico e um professor e mais tarde um sociólogo)”* (NEVES, 1995, p. 12). À equipa central, constituída por técnicos afetos à Direção de Serviços do Ensino Primário/Serviço de Ação pedagógica, competia a organização e realização de ações de âmbito nacional e, concretamente *“deveria promover 4 reuniões anuais, de pelo menos 3 dias, com os elementos que constituíam a coordenação local. Deveria ainda contactar trimestralmente cada Escola em Experiência”* (P3-RELT-86-1). À frente desta equipa de coordenação ao nível central encontrava-se uma professora recrutada numa das escolas P3 que tinha sido objeto de uma visita durante os anos letivos anteriores, Maria Helena Mendes²⁴².

²⁴² Maria Helena Mendes realizou o Curso de Magistério Primário em Viseu. Em França faz o Curso de Sociologia da Educação e de Ciências da Educação; Durante a sua estada em França participa num projeto intercultural desenvolvido pelo IRFED (Instituto de Investigação, Formação, Educação e Desenvolvimento - <http://www.lebret-irfed.org/spip.php?article10>) onde contacta e trabalha com pessoas como Ueberschlag, que coordena um projeto similar à experiência pedagógica em escolas de área aberta em França e que virá a Portugal por várias vezes no âmbito desta mesma experiência pedagógica. Já em Portugal e fruto da sua experiência na área de formação de adultos, com Paulo Freire, é convidada a preparar um programa de educação de adultos, na Direção-Geral de Educação Permanente. No ano letivo 1976/1977 regressa à escola e é colocada na escola P3 do Pendão, onde no ano letivo 78/79 recebe um grupo de técnicos do Ministério da Educação (entre eles Maria José Rau e Rita Veiga da Cunha), que a convidam, mais tarde, a coordenar um projeto de avaliação e apoio de professores em escolas de área aberta.

Ainda me lembro que estava numa escola P3, numa das primeiras visitas que fizemos, foi à escola do pendão, em Queluz, que a diretora e a professora era uma Maria Helena Mendes (entrevista Maria José Rau, p. 2, l9-10)

A Maria José Rau, nessa altura era técnica, técnica superior, assim como a Rita Veiga da Cunha. A Rita Veiga da Cunha nas construções escolares e a Maria José estava no Básico e constou-lhes, a dado momento e já em 78/79, que aqui em Queluz, a escola que tinha aberto ainda não estava em grande convulsão e então quiseram vir fazer uma reunião. ... E quando chegam a esta escola, encontraram um conjunto de professores muito motivados e coesos. A Maria José contacta o Sérgio Niza porque imagina que o Sérgio Niza me conheceria e o Sérgio Niza é que lhe dá o meu contacto. Porque ela depois de ter passado ali na escola eu não tive mais contacto nenhum com ela. Mas ela ficou sempre, elas ficaram sempre a trabalhar e portanto decidiram que iriam constituir uma equipa para trabalhar a questão das P3 e quiseram-me como responsável por essa equipa. (entrevista a Maria Helena Mendes, p.8, l 26-30)

Já a equipa de coordenação local, era composta por 5 professores das EMP da área de influência das escolas envolvidas na experiência pedagógica. A responsabilidade do acompanhamento e apoio da experiência pedagógica era assim entregue às EMP, por se considerar que eram as únicas estruturas de formação a funcionar regionalmente e com responsabilidades evidentes na preparação dos professores, independentemente do tipo de edifício em que se encontrassem. O acompanhamento era realizado através de um professor para tal designado, da área da psicopedagogia e previa-se que

a sua intervenção se faria a nível mensal, em termos de acompanhamento e apoio traduzido em momentos de reflexão sobre o andamento dos projectos ou ainda em resposta a solicitações feitas. Além disso, deveriam também organizar 2 ou 3 reuniões/encontros na respectiva Escola do Magistério Primário, com a duração de 2 a 3 dias cada, para tratamento de temas acordados entre o coordenador local e os professores intervenientes, acções essas que poderiam ser alargadas a outros professores de Escolas de Área Aberta da zona. Idênticas iniciativas deveriam ser realizadas nas próprias Escolas em experiência, contemplando, também neste caso, um público mais vasto (P3-RELT-86-1)

Quadro 8 – Distribuição do Apoio das EMP pelas Escolas envolvidas na Experiência Pedagógica

Escola Magistério Primário	Escola Primária
Lisboa	Cova da Piedade nº 5 (Almada)
Chaves	Mirandela nº 5 ²⁴³
Penafiel	Penafiel (anexa EMP)
Beja	Santo André nº 3
	Salvada

A estes professores das EMP estava previsto não serem atribuídas quaisquer outras tarefas, para além das suas horas curriculares, prevendo-se a atribuição de duas horas extracurriculares para dedicação à experiência pedagógica.

Apesar da definição destas condições iniciais a primeira fase de desenvolvimento da experiência pedagógica permitiu antecipar algumas dificuldades de concretização por parte das EMP. Fosse pela falta de disponibilidade ou capacidade de resposta da própria escola (inclusivamente do ponto de vista burocrático), a verdade é que os pressupostos de partida relativos à participação das EMP não foram concretizados com exceção de uma EMP que *“sistemática e globalmente cumpriu o definido”*²⁴⁴ (P3-RELT-86-1).

Com efeito, e no que respeita às Escolas do Magistério Primário, além de outros handicaps, quiçá os mais importantes!..., que é a separação da teoria/prática e um certo desconhecimento, por ausência de informação e/ou reflexão, do que pressupõe um trabalho pedagógico em Escolas de Área Aberta, as dificuldades de natureza institucional pesaram muito no tipo de resposta dada: ou porque aos professores designados não foi dada a necessária redução de horário, ou porque, a nível de Escola, não encontravam a colaboração de professores, fundamental e indispensável para concretizar as ações previstas, ou ainda, e se calhar sobretudo, o seu papel não foi suficientemente definidos pela DGEB/DSPRI e assumido por cada Escola de Magistério Primário. (P3-RELT-86-1)

O envolvimento das EMP acaba por desempenhar apenas um papel de disseminação dos modos de organização escolar e das práticas de ensino/aprendizagem em escolas de área aberta através da realização de estágios em escolas P3 anexas ou em escolas P3 na área de influência das EMP.

²⁴³ A escola primária de Mirandela, apesar de se encontrar na área de influência da Escola de Magistério Primário de Bragança, por razões geográficas é acompanhada pela Escola do Magistério Primário de Chaves desde o início da Experiência Pedagógica.

²⁴⁴ Referem-se as signatárias em concreto à escola de Magistério Primário de Chaves, que desde o início contaram com a participação dos Professores Benjamim Ferreira e Américo Nunes Peres.

Com efeito, todas as escolas foram de uma forma ou de outra, com mais ou menos frequência, visitadas por alunos finalistas de Escolas do Magistério Primário do país e até do estrangeiro, professores de outras Escolas de Área Aberta, orientadores de mestrados em Educação, entidades várias ligadas ao Ensino, também nacionais e estrangeiras, elementos da comunidade, grupos de teatro, etc, etc (P3-RELT-86-1)

Sim. E a verdade é que o Magistério sempre que pode realiza acções nesse domínio. Ainda este ano os alunos do 3º ano tiveram, no seu 2º momento de estágio, um trabalho numa Escola P3. Recorreu-se às escolas anexas no estágio normal mas aproveitou-se o “trabalho de campo” para uma deslocação a Chão das Donas (escola P3). Aí estiveram 15 dias para se aperceberem de toda a problemática do espaço (entrevista com Luis Aguilar publicada no jornal *Escola Aberta*, julho 1982)

Aí, a escola do magistério, tinha, como sempre teve, escolas do ensino primário, satélite, escolas anexas, onde se fazia a formação. E dessas várias escolas, onde se fazia a formação em Viana do Castelo, havia escolas de várias tipologias e havia uma que era P3, que era no campo da agonia, no bairro de pescadores. (entrevista a Armanda Costa, p. 2, 118-20)

Pese embora esta participação das EMP na disseminação dos modos de organização e modelos de ensino/aprendizagem em escolas P3, surge a necessidade de colmatar a falta de disponibilidade dos professores destacados das EMP e de uniformizar o modelo pedagógico de intervenção e orientação junto dos professores. É neste contexto que surge uma nova estrutura no âmbito da Experiência Pedagógica e que é constituída a “Equipa técnica de apoio à formação” formada por 4 professores e que funcionava na dependência da equipa central. A esta equipa de formação cabia:

- Sensibilizar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, tendo como suporte primeiro a mudança de atitude na sala de aula, através da mudança de “relações de poder” dentro da mesma, implementando uma gestão cooperativa do saber e aprender, do fazer e dizer, do espaço e do tempo;
- Dar as respostas específicas e definir estratégias diversificadas decorrentes das dinâmicas desencadeadas pelos projectos de Escola e/ou núcleo, e /ou sala, e das consequentes necessidades expressas, porque identificadas, pelos professores intervenientes;
- Possibilitar, directa ou indirectamente, a reflexão e fundamentação teórico/prática dos trabalhos realizados ou em fase de projecto. (P3-RELT-86-1)

Retendo aqui os objetivos desta equipa técnica de apoio e, em concreto, expressões como “*Sensibilizar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas*” ou “*Dar as respostas específicas e definir estratégias diversificadas*” emergem dois aspetos sublinhados por DELVAUX (2009b) na análise que este faz sobre o papel do conhecimento na ação pública.

- Por um lado, através da sua ação, esta equipa (da mesma forma que a equipa central) forja argumentos, que procuram *“justificar as suas problematizações e preconizações”*, que acima de tudo procuram *“cativar a adesão ou, pelo menos, evitar a oposição daqueles que não têm ainda uma opinião pré-definida ou uma crença firmada sobre o assunto”* (p. 968). Argumentos estes que incorporam conhecimentos numa forma simplificada, que *“têm impacte público ... que parecem ao mesmo tempo racionais e simples, levando a acreditar que é possível dominar o real”* (p. 969), fazendo uso, entre outras estratégias, de uma cartografia sobre as políticas realizadas noutros tempos e lugares ou a apresentação de boas práticas²⁴⁵.

- Por outro, faz emergir a questão do poder na circulação dos conhecimentos. Como refere DELVAUX (2009b),

O poder que um actor detém na circulação dos conhecimentos mede-se, principalmente, pelo seu grau de domínio do conhecimento difundido a seu propósito, pelo grau de conhecimento que revela dos outros actores ou cenas e a capacidade que demonstra em formatar e difundir na cena-alvo conhecimentos que serão reutilizados pelos actores desta cena, para problematizarem ou preconizarem. Esta última capacidade implica não apenas um conhecimento desta cena ou deste tipo de cena, mas também de uma forma mais generalizada, de um conhecimento dos processos (p.973)

Ora, quer a equipa central, quer as equipas locais envolvidas na experiência pedagógica (nomeadamente esta equipa técnica de apoio à formação), são compostas por actores que se enquadram nestas características apontadas por DELVAUX (2009b) e que são escolhidos especificamente pelo conhecimento e experiência que revelam ter nos vários domínios de desenvolvimento da experiência pedagógica. Actores que dispõem *“não apenas de conhecimento, mas também da legitimidade que os habilita a validar ou a desqualificar determinados conhecimentos”* (p. 974).

Íamos tendo era, íamos agregando pessoas como a Maria José Martins, que era da formação; que na altura ainda não estava no ministério, depois é que foi para lá ... mas fomos agregando à nossa volta, pessoas com reflexão sobre questões educativas, como o Sérgio Niza, a um nível pedagógico, a Maria José Martins... (entrevista a Maria Helena Mendes, p. 11,130-33)

A nível central depois veio a integrar a equipa uma professora, que era a Isaura Abreu, depois a Manuela Silva, que é outra professora; A Isaura foi professora da Escola Superior de Educação, hoje penso que está reformada; a Manuela Silva hoje é diretora pedagógica do colégio Montessori, do colégio Maria Montessori. (entrevista a Maria Helena Mendes, p. 12, 112-14)

²⁴⁵ No próximo ponto serão referidos alguns dos conhecimentos veiculados por esta equipa e o tipo de conhecimento privilegiado.

Neste mesmo sentido e no que respeita à composição da equipa técnica de apoio à formação é interessante sublinhar, ainda, a relação explícita e próxima com o MEM (Movimento da Escola Moderna). Com efeito, a proposta inicial de composição da equipa técnica de apoio à formação propunha que esta fosse assegurada por um conjunto de professores que reunisse, *“condições mínimas fundamentais: coerência de princípios e actuação pedagógica; serem elementos de uma associação, de mérito reconhecido, o MEM, que reflecte, ensaia e pratica modelos pedagógicos de acordo com os princípios da pedagogia activa; serem todos residentes na área de Lisboa, indispensável para a coordenação da intervenção”* (P3-RELT-85-1)²⁴⁶. Aliás, a este propósito, Helena Mendes refere que

foi uma opção... eu estava sensibilizada para isso. Tinha trabalhado já de acordo com a metodologia Freinet, com professores franceses que eram militantes da pedagogia Freinet. A Maria José Rau era uma pessoa que também tinha passado pelo movimento da escola moderna. Portanto ambas estávamos ... mas nós, nós influenciámos, sim, com as nossas opções, na medida em que fomos escolher pessoas, para a nossa retaguarda técnica, pessoas que os davam garantia de terem uma determinada postura pedagógica, que era a nossa crença (entrevista a Maria Helena Mendes, p. 17, I33-I38; p. 8, I1-2)

Optando como estratégia de trabalho a designação de um professor por cada escola P3 em Experiência Pedagógica²⁴⁷, a ação desta equipa de apoio à formação envolveu: a) deslocações quinzenais ou mensais às escolas; b) Encontros esporádicos com todos os elementos das escolas envolvidas na experiência, ou com uma parte dos participantes agrupados em função da proximidade local; c) Seminários anuais de avaliação. Numa perspetiva de formação integrada dos professores, esta ação proporcionou, na leitura feita pela própria equipa:

- Uma enorme abertura e maleabilidade a novas ideias e práticas pedagógicas;
- um grande sentido crítico, quer ao seu próprio trabalho, quer ao tipo de apoio recebido anteriormente;
- Tentativas várias de alteração das práticas escolares tradicionais, traduzidas em novas formas de organização ainda pouco consistentes (P3-RELT-85-1).

Se as estruturas ou equipas acima referidas constituíram espaços iniciais de desenvolvimento da experiência pedagógica, outros espaços e atores surgiram no decurso da experiência pedagógica, que acabam por ter um papel importante, por um lado na disseminação dos princípios veiculados pela experiência pedagógica, e por outro lado no acompanhamento dos professores em exercício em escolas de área aberta.

²⁴⁶ Relatório/Balanço da Equipa Técnica de Apoio à Formação em escolas P3. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²⁴⁷ Numa fase inicial o acompanhamento das escolas P3 em experiência pedagógica estava definido da seguinte forma: Escola nº 3 de Santo André (Maria Manuela Castro Neves e Maria Margarida Faria); Escola nº 5 da Cova da Piedade (Maria de Lurdes Bichão e José Júlio Gonçalves); Escola de Salvada (José Júlio Gonçalves) e Escola de Penafiel (Maria de Lurdes Bichão).

Um exemplo destes espaços/grupo de atores que surge no decurso do desenvolvimento da experiência é o grupo criado por um conjunto de professores de escolas de área aberta do Algarve na sequência do Encontro de formação de professores em exercício em escolas de área aberta no ano letivo 1981/1982, em Évora. Como nos revela Rui D'Espiney, um dos impulsionadores deste grupo de professores:

o Ministério da Educação confrontado com as dificuldades dos professores que trabalhavam em P3, organizou pelo país sessões de formação. E uma dessas sessões de formação foi em Évora, abrangendo professores de todas as P3 ao sul, de Évora, Beja e Algarve. Portanto todos os professores que pertenciam a esses 3 distritos estiveram reunidos nesse encontro em Évora. (...)

Como correu muito bem e os professores saíram prestigiados daquele trabalho, os do Algarve decidiram continuar as reflexões, sozinhos e sem o Ministério da Educação e portanto dentro dessa perspectiva foram para o Algarve e continuaram a refletir entre si, ... e foi aí que disseram, vamos partilhar, vamos criar um boletim ... (entrevista Rui D'Espiney, p. 3, l32-35; p.4, l16-19)

Entre outras ações, este grupo de trabalho, constituído autonomamente por um grupo de professores do distrito de Faro, produziu um boletim, dinamizou ações de formação, estimulou a criação de uma rede de docentes que se propunha refletir sobre a prática pedagógica em escolas P3.

... fizemos mesmo um boletim e a ideia era pôr em rede, pôr a colaborar, pôr a intercambiar as várias escolas P3 que quisessem aderir aquele pequeno movimento de P3. O boletim chamava-se Escola Aberta e era eu que estava à frente desse boletim.

O que houve de rico foi precisamente o debate pedagógico centrado em três ou quatro ideias-base ... esta ideia central de que o ato educativo tem de ser um ato de produção de democracia e é evidente que aquele espaço aberto ajudava a isso. Não só de democracia, mas de democracia participada, o que significa que, grosso modo, as crianças passavam a ser sujeitos importantes do processo, podendo interagir umas com as outras, de partilha de competências ... lá em baixo no Algarve, várias escolas P3 tiveram mesmo um funcionamento interessante, com os professores a poderem, assumindo e chamando a si aquilo que mais prazer lhe dava trabalhar com as crianças e então havia um professor que trabalhava mais a área da matemática, um que trabalhava mais a área da língua e trocavam... Portanto esta ideia de que o ato pedagógico é também um ato de diversidade de competências... (entrevista Rui D'Espiney, p. 2, l10-12; l28-38)

No nº 0 do boletim *Escola Aberta*, podia ler-se no editorial,

As dificuldades que enfrenta no dia-a-dia uma P3, pouco mais foram do que inventariadas! Mas fez-se o essencial: fomos levados – pela dinâmica de trabalho de grupo – a viver uma nova forma de estar e a sentirmo-nos, através dela, elementos activos dum processo. Elevados acima do “rame-rame” limitado das nossas escolas, fora do bafo das condições

sócio-profissionais do nosso ensino – onde tudo está previsto e regulamentado – fomos “forçados” a pensar, a debater, a criticar, em suma, a participar responsabilmente na busca do porquê das coisas. Por outras palavras, respeitados, unimo-nos. E assumindo-nos, transformámo-nos. ... pela possibilidade que abre de nos levar (de levar o professor) a explorar as próprias potencialidades, a procurar nelas, a vontade e os meios de mudança que se desejam para o ensino (Editorial, julho 1982, p.1)

A referência à dinâmica desenvolvida por este grupo de professores a lecionar em escolas P3 do distrito de Faro revela-se interessante, pois faz emergir, numa lógica de microrregulação local, um conjunto de ações avulsas e locais que correspondem a adaptações e reinterpretções contextualizadas deste grupo de professores relativamente aos processos de regulação nacional (BARROSO, 2003), neste caso, relativamente às dinâmicas desenvolvidas pela equipa responsável pelo desenvolvimento da experiência pedagógica. Com efeito, este grupo procurou numa lógica reticular, não hierárquica, interacionista e numa perspetiva horizontal (BARROSO, 2006a) responder às necessidades que os professores em exercício em escolas de área aberta sentiam.

Ainda no âmbito de estruturas e atores que surgem no decurso da experiência pedagógica importa referir o papel desempenhado pelas Coordenações Regionais da DGEB/DSPRI. Criadas no início da década de 80, estas equipas regionais tinham como objetivo apoiar as escolas e os seus professores em vários domínios, nomeadamente na área da formação. Como refere Maria José Rau, competia às coordenações regionais *“dar apoio a várias coisas, nomeadamente para dar apoio às escolas de área aberta. Havia quatro ou cinco projetos, áreas de atividade prioritária deles, que era no fundo ajudar os professores a alterar as suas práticas educativas”* (entrevista Maria José Rau, p. 2, 133-35).

No âmbito da sua atividade estas estruturas regionais desempenhavam um duplo papel no que respeita ao apoio aos professores em exercício em escolas de área aberta, ou como nos diz Manuel Rangel, responsável pela Coordenação Regional do Norte, encontravam-se numa encruzilhada, onde por um lado tinham a incumbência, como estruturas desconcentradas do ME de acompanhar e sustentar os projetos da administração central, e por outro ser solidários com as dificuldades que as escolas e os professores estavam a sentir diariamente nas escolas de área aberta. Como nos refere,

É neste contexto que eu entro nas P3. Ou seja, elas tinham proliferado por todo o sítio como cogumelos, não é? Apareceram em todo o sítio, ouve uma confusão terrível com essas ambiguidades todas, uma rejeição enorme, quase generalizada de todos os professores... certas ou erradas mas legítimas...

A direção-geral viu-se na obrigação, na vontade e na obrigação de fazer formação destes professores e nós assumíamos primeiro nos distritos e depois regionalmente todas as funções das direções-gerais. Portanto, eu de alguma maneira tinha de organizar e representar também as funções da direção... E eu no fundo sou metido aqui como

representando isto mas sou “ensanduichado”, porque sou representante, com todo o respeito... dos bem pensantes e um bocado a confrontar-me, a dar a cara aos professores ... e a fazer de porta-voz das pessoas que realmente estavam era mal e ninguém trabalhava coisa nenhuma. Era um inferno realmente. Portanto havia uma contestação generalizada. (entrevista a Manuel Rangel, p.2, l.37-39; p.3, l4-12)

1.3. A experiência pedagógica como meio de produção e disseminação de conhecimento

A experiência pedagógica definiu como objetivos, desde muito cedo, a produção e disseminação de conhecimentos e a disseminação da experiência propriamente dita

É neste contexto que se desenvolve a referida Experiência Pedagógica, cujo principal objectivo é a avaliação de modelos de organização escolar que comportem a utilização e domínio de técnicas e processos educativos adequados ao edifício e à equipa pedagógica, as quais, depois de devidamente aferidas, deverão ser divulgadas, como exemplos aos demais professores. (P3-RELT-82-1)²⁴⁸

Realizou-o através de atividades organizadas e desenvolvidas ao nível central e regional, mas igualmente através de atividades realizadas por iniciativa das escolas envolvidas na experiência. Como referem as signatárias do relatório final da Experiência Pedagógica *“muito antes de se definir superiormente a etapa de divulgação/disseminação da Experiência, ela já era uma realidade”* (P3-RELT-85-1).

O apoio aos professores previsto envolvia: a) Realização de um programa de TV no âmbito da formação de professores²⁴⁹; b) Elaboração de diaporamas que ilustravam situações de funcionamento e que deviam ser distribuídos pelas delegações escolares onde existissem ou estivesse prevista a existência de escolas P3; c) Produção e distribuição de um conjunto de documentos escritos e audiovisuais que *“abordavam problemas relacionados com a utilização do equipamento, apropriação do espaço e organização do trabalho tendo em vista uma prática pedagógica adequada a uma escola de área aberta”* (P3-RELT-82-2); d) Realização de encontros de formação de carácter regional e nacional e e) Elaboração e distribuição de textos de apoio a enviar com regularidade e com carácter formativo e informativo.

²⁴⁸ Relatório experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – Tipo P3. Ano letivo de 1981 – 1982. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁴⁹ Como nos refere Helena Mendes *“houve um filme até no âmbito da formação de professores, na altura quando se começou a fazer formação muito direccionada para os professores das escolas P3, houve um filme feito na escola de Caxinas em que participaram os vários atores da comunidade e que existirá nos arquivos da RTP. Este filme está inserido na série de formação contínua de professores”* (entrevista Maria Helena Mendes, p. 5, l32-38). Ainda em 1982 (19 de março) passava no Programa *País, País* um pequeno filme sobre a escola primária P3 de Chão das Donas intitulado *“Uma nova concepção de escola”* (MARTINHO, 2011).

De todas as estratégias definidas para acompanhamento e apoio aos docentes em escolas de área aberta, foram estas duas últimas as mais desenvolvidas e as que maior impacto tiveram nos participantes envolvidos na Experiência Pedagógica e nos professores a lecionar em escolas P3.

No que respeita aos encontros, estes assumiam claramente a dimensão formativa e proporcionavam aos participantes *ateliers* de formação, workshops, divulgação de práticas e experiências.

Quadro 9. Encontros nacionais e regionais no âmbito da Experiência Pedagógica

Data/Local	Encontro
24 a 28 de março de 1980, Lisboa	1º Encontro nacional de professores de escolas de área aberta
19 a 21 de novembro de 1980, Porto	1º Encontro regional dos professores de escolas de área aberta (P3) do Distrito do Porto
22 a 24 de abril de 1981, Penafiel	2º Encontro regional de formação de professores em exercício em escolas de área aberta
Setembro de 1981, Caldas da Rainha	Seminário de planificação e organização do ano letivo de 1981/1982
2 a 4 de dezembro de 1981, Viana do Castelo	4º Encontro regional de formação de professores em exercício em escolas de área aberta
Dezembro de 1981, Évora	5º Encontro regional de formação de professores em exercício em escolas de área aberta
Julho de 1982, Sintra	Seminário de avaliação do ano letivo 1982/1982
Julho de 1983, Caldas da Rainha	Simpósio nacional de avaliação/Formação. Experiência Pedagógica em edifícios escolares de área aberta – Tipo P3
Julho de 1984, Lisboa	Reunião anual de professores a lecionar em escolas de área aberta envolvidas na Experiência Pedagógica

Realizados ao longo de toda a experiência pedagógica e numa perspetiva muito direcionada para a transmissão dos modos mais “adequados” de trabalhar em escolas de plano aberto, estes encontros introduziam e desenvolviam temas como:

- O trabalho colaborativo entre os professores de um mesmo núcleo, estando na base do preconizado pelos promotores da experiência pedagógica a ideia de que,

Os professores devem . . . colaborar entre eles para determinar os objetivos e métodos e para distribuir o seu trabalho de acordo com os diferentes métodos adotados. Este ensino em equipa: «team teaching» permite que cada professor desenvolva os seus talentos, dando

maior responsabilidade aos professores experientes, ao mesmo tempo que assegura uma formação progressiva ao pessoal menos qualificado (HASSENFORDER e KOHN, 1971, p.9)

Propunham aqui que se repensasse o trabalho docente, passando do modo tradicional e isolado de trabalhar para o trabalho em equipa educativa²⁵⁰. Nesta perspetiva, superava-se as *“dificuldades do regime de professor único”*, optando-se por uma situação em que cada um dos *“elementos do corpo docente se especializa em áreas de currículo”* (PACHECO, 2004, p. 70). Contemplava-se, na opinião deste mesmo autor, *“a dimensão da formação pessoal e social dos alunos ... e dos professores. Sem deixar de estar disponível para apoiar todo e qualquer aluno, a todo o momento, cada professor estará disponível para uma resposta cientificamente mais rigorosa em determinada área de especialização”* (PACHECO, 2004, p. 70). Esta ideia é de facto expressa em alguns dos relatos de professores que lecionaram em escolas P3:

o entendimento era eu, então podemos aproveitar aquele núcleo de 3 e uma dava matemática, outra dava ciências e outra dava Língua portuguesa. E os meninos rodavam todos. (entrevista a Inácia Santana, p. 3, l12-14)

Eu sou uma apaixonada por, por exemplo de português... adoro contos, adoro histórias, adoro história de Portugal; a outra colega era mais... tínhamos uma colega mais vocacionada para matemática e também funcionou lindamente. E portanto íamos distribuindo... Os garotos eram 75, porque na altura o rácio era 25 para 1 e os garotos todos nos identificavam como as “professoras”. Foi muito benéfico por isso, pela questão das actividades pedagógicas desenvolvidas com esse grupo de alunos; depois as planificações nós já nessa altura fazíamos tudo em conjunto; as visitas de estudo eram feitas por ano de escolaridade; portanto quando ia um íamos todos. E o resultado era muito bom, porque eles depois acabavam por ir para o 2º ciclo habituados a lidar com mais alguém que não só o seu professor. (entrevista a Maria José Rodrigues, p. 2, l12-19)

- Métodos ativos e didáticas, através da introdução de novas metodologias e técnicas didáticas e instrumentos de avaliação e planificação que visassem o respeito pela liberdade de expressão das crianças e que fomentassem a cooperação, a interajuda, a responsabilidade e a autonomia. Neste domínio eram realizados, durante os encontros, momentos de formação em torno das várias áreas curriculares, dinamizados por membros das equipas central ou local da Experiência Pedagógica, da Equipa de Apoio e Formação ou ainda por outros professores, na sua maioria ligados ao MEM.

²⁵⁰ Veja-se a este propósito e a título de exemplo, o relatório do 2º encontro regional de formação de professores em exercício em escolas de área aberta Tipo P3, realizado em Penafiel, que dedicou um dos dias do encontro à importância do trabalho em equipa por parte dos docentes. Aqui sublinhavam que este modo de organização escolar permitia: *“Ultrapassagem das barreiras afectivas e profissionais dos professores que integram a equipa de trabalho das escolas P3; Desenvolvimento e consciencialização da necessidade de um intercâmbio total (comunicação total) entre os professores da escola; Planificação e orientação das actividades feitas em conjunto a nível de fase”*. Sublinhava-se, ainda que este tipo de trabalho em equipa só seria possível se alguns aspetos fossem atendidos: *“que os elementos desse grupo sejam voluntários; que haja um bom relacionamento entre eles; que estejam abertos e predispostos a colaborar; fazer uma planificação do trabalho tendo em conta os diferentes estádios de desenvolvimento das crianças”* (P3-RELT-81-1). Ver inventário corpus documental anexo 1

Com efeito, em vários documentos sobre os encontros de formação de professores em exercício em escolas de área aberta encontramos referência a técnicas e metodologias semelhantes às praticadas pelo Movimento, bem como obras e textos e apoio de autores afetos ao mesmo (P3-RELT-86-1; P3-RELT-81-1).

Os temas tratados ... foram:

- Texto livre: condições, tratamento e motivações
- A correspondência escolar: análise de práticas
- Os ficheiros de trabalho cooperativo, a individualização do ensino e a autonomia das crianças
- Métodos de iniciação à leitura e escrita e matemática
- Educação cívica e cooperação escolar (P3-RELT-86-1)

Bibliografia consultada para o desenvolvimento dos temas tratados:

Texto livre – Celestin Freinet

Pedagogia do Bom Senso – Celestin Freinet

A aprendizagem da leitura – Gaston Mialaret

A aprendizagem da matemática – Gaston Mialaret

Especial técnicas nº 5/78 – Escola Moderna

- Dinâmicas de grupos, sublinhando a importância de facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos e permitir os reagrupamentos funcionais de alunos. Em vários encontros é reforçada a ideia de que é, de acordo com o espírito da escola ativa, importante estimular e facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias que possam imprimir maior flexibilidade aos modos de organização escolar, mas também aos métodos didáticos e pedagógicos.

Já no que diz respeito à coletânea de textos distribuídos pelas escolas P3, esta incluía textos como:

Quadro 10. Conjunto de textos de apoio aos professores em escolas de área aberta

Nº	Título	Edição	Autor
1	As escolas de área aberta – Projeto tipo P3	DSPRI/SAP	Maria Helena Mendes /Maria José Marinho
2	Escolas de área aberta – Apresentação	SAP	
3	Da sala tradicional à área aberta	SAP	E. Bay Tidy
4	As escolas de área aberta	SAP	Secretariado da Organização do Ensino Elementar (Quebec)
5	Normas sobre as construções escolares	MOP (1977)	MOP
6	Normas sobre as construções escolares. Critérios de planeamento, programação, dimensionamento e localização	MOP (1979)	MOP
7	Les écoles a aire ouverte	Revista <i>L'éducation au Quebec</i>	Louise Marcil-Lacoste
8	Une école qui bouge		Anise Postel-Vinay
9	L'école s'adapte à son milieu – énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible		Jacques-Yvan Merin – Ministre de l'éducation
10	Open Plan Schools	NFER Publishing, Co	Neville Bennett; Jenny Andreae; Philip Hegarty & Barbara Wade

Da mesma forma como os encontros de formação de professores em exercício em escolas de área aberta, esta coletânea de textos pretendia apoiar e orientar a ação dos professores neste tipo de espaço escolar, apelando à importância de implementação de uma pedagogia ativa (ex: texto de E. Bay Tidy) ou propondo formas de organização dos grupos de alunos e planos diários (ex: texto do Secretariado da Organização do Ensino Elementar do Québec).

Da leitura dos documentos produzidos, dos encontros realizados, o papel que a experiência pedagógica desempenhou na produção e disseminação de conhecimento segue uma tendência geral para a utilização crescente de diferentes tipos de conhecimento no processo de regulação das políticas, fazendo uso, especialmente, de dois tipos de conhecimento: as “boas práticas” e os saberes baseados na experiência.

1 – No que respeita às “boas práticas” e como nos referem BARROSO e AFONSO (2011a) estas “funcionam, simultaneamente, como processos cognitivos e normativos e são, potencialmente, fontes de conduta” que “tomam, muitas vezes, a forma de narrativas que incluem nomes próprios, lugares e datas” e que “participam de uma forma subtil e quase invisível no processo (cognitivo e normativo) de «conduta das condutas» dos outros: mostram o que se poderia/deveria fazer; como poderia/deveria ser feito; e, finalmente, o que poderia/deveria ser feito” (pp. 21-22). Assim, e no decurso da experiência pedagógica a mobilização deste tipo de conhecimento é feita, nomeadamente, através da circulação dos textos de apoio aos professores em escolas de área aberta (P3-RELT-82-2)²⁵¹, mas também através do conhecimento veiculado nas missões de técnicos portugueses a outros países, como é exemplo a missão de inspetores-orientadores a França²⁵² (DGEB, 1980) ou de peritos estrangeiros ao nosso país,

A proposta de um seminário itinerante, como metodologia de trabalho, para a ação decorrente da Missão em Portugal nº B 05-80, teve em conta a problemática que se nos põe relativamente às escolas de Área Aberta, não só quanto ao elevado número de salas de aula em funcionamento e consequente envolvimento de professores e alunos, mas também quanto à diversidade de situações pedagógicas nelas vividas. Aproveitámos por isso, a presença dos técnicos franceses M. Le Meur, M. Foucambert e M. Mourey e no âmbito da missão referida, para avançarmos na avaliação de experiências por nós detectadas e reflectir com os docentes envolvidos sobre as medidas a tomar para, por um lado, sensibilizar professores e população em geral à existência deste tipo de edifícios e consequente pedagogia, por outro, equacionar as questões que se prendem com o seu funcionamento (P3-RELT-80-3)²⁵³

Traziam o Uberschlag da Escola Moderna e ele ia dizer como ia ser em Portugal e aos grandes progressistas deste país ele dizia «É assim que se faz» e «Agora é desta forma» (entrevista Manuel Rangel, p.6, 19-10)

Também tirámos partido de uma experiência em escolas de área aberta, que havia em França, Paris, o know-how que havia em França nesta problemática, em que o protagonista principal era o Roger Uberschlag, que foi, que era inspetor do ministério de educação francesa e foi ele que dinamizou as equipas que testaram os edifícios semelhantes em

²⁵¹ Coletânea de textos de apoio aos professores em escolas de área aberta. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²⁵² Entre 21 de abril e 17 de maio de 1980 um grupo de inspetores-orientadores (António Lourenço André; Emília Isaura; Soares de Mendonça; José Luciano Paixão; Maria Cecília Alvernaz; Maria de Fátima Rodrigues e Serafim Amaro Afonso) fizeram um estágio em França no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, tendo mais tarde desenvolvido formações em Portugal sobre a prática pedagógica em escolas de área aberta. Entre outras recomendações que traziam do seu estágio em França, os inspetores-orientadores propunham nas suas formações que: “a distribuição do tempo deve permitir a prática dos métodos ativos; deve ser fomentado o trabalho em equipa, sendo que a organização dos grupos deve ter em conta as disciplinas, as afinidades, os interesses comuns ou a recuperação pedagógica” (SILVA, 2007, PP100-101).

²⁵³ Relatório sobre missão em Portugal de Foucambert (Inspector que coordenou e avaliou experiências em escolas de área aberta no JNRP) e Mourey (director do grupo escolar nº 2 de ZAC Saint Simeon – AUXERRE). Ver inventário *Corpus documental* anexo 1.

França . . . ele foi muito importante, foi uma pedra, foi um pilar muito importante e estrutural nesta experiência (entrevista Maria Helena Mendes, p.11, I31-35)²⁵⁴

2 – Distintos do conhecimento técnico-científico, os “saberes baseados na experiência”, exatamente por serem produzidos através da experiência não estão sujeitos “à divisão administrativa ou disciplinar dos conhecimentos, e a sua riqueza contextual é acompanhada de uma transmissão essencialmente oral, através de narrativas ou histórias” (BARROSO e AFONSO, 2011a, p. 22). Como continuam BARROSO e AFONSO (2011a) este tipo de conhecimento é frequentemente utilizado para “preparar a fase de implementação das políticas, ajudando a transformar o conhecimento dos actores alvo dessas políticas ou responsáveis pela sua aplicação” e “tem como principal característica unir intimamente conhecimento e política, aprendizagem e regulação” (p. 22).

Ora, desde as escolhas dos membros das equipas central e de apoio à formação de professores em escolas de área aberta, à forma como os encontros de formação eram realizados e dinamizados, é possível ver a relevância que este tipo de conhecimento assume na Experiência Pedagógica.

Devo dizer que essa parte foi uma parte, uma experiência muito, muito positiva porque constituímos assim uma grande, uma enorme equipa, com pessoas muito motivadas, muito dedicadas ao projeto e que procuraram...porque como eram pessoas que estavam, que estavam na formação contínua, quer na formação inicial de professores, quer na formação contínua... nessa altura foi um momento alto da formação de professores... eles procuravam levar todas, todos os pressupostos em que assentava a escola P3, em termos de mudança de atitude, mudança de metodologias de trabalho, necessidade do trabalho de equipa... eles integravam isso nas ações normais de formação. (entrevista Maria Helena Mendes, p. 12, I7-13)

Ainda nesta perspetiva de “saberes baseados na experiência” é significativo o papel que desempenharam algumas escolas e professores participantes na experiência pedagógica na disseminação da experiência e dos conhecimentos produzidos e veiculados durante a mesma. Como é sublinhado no relatório final, as 5 escolas envolvidas na Experiência Pedagógica empenharam-se “em atividades de disseminação dos resultados da experiência, apoiando sistematicamente o trabalho dos colegas de outras escolas P3” (P3-RELT-86-1). Entre outras, estas atividades envolviam: a) deslocação de outros professores à sua escola com o intuito de “observarem a ... actuação dentro dos núcleos”; b) deslocação dos professores a outras escolas P3; c) cedência de documentos (relatórios, programas, planificações, grelhas de avaliação, etc); d) ações de formação (P3-RELT-86-1). No entendimento dos professores participantes na Experiência

²⁵⁴ É interessante assinalar que Ueberschlag participou em outros países em missões semelhantes, de aconselhamento e acompanhamento de processos de implementação de escolas de área aberta. Um desses exemplos é a missão desenvolvida por este no Québec, onde coordenou e participou numa experiência pedagógica neste modelo de escolas, que apresenta muitas semelhanças com o modelo de Experiência Pedagógica implementado em Portugal mais tarde (UEBERSCHLAG; PLATEL; QUIGNON e THEVENET, 1976).

Pedagógica, esta disseminação devia ser feita de forma especial incidindo sobre: o conhecimento do espaço; as condições de trabalho naquele tipo de espaço escolar e o trabalho em equipa (núcleo).

A título de exemplo, pode-se referir um relatório da equipa docente da escola de Penafiel que no final do ano letivo 1985/1986 partilhava as ações empreendidas neste sentido, que envolviam atividades de “preparação e desenvolvimento do trabalho escolar”, “a organização de ações de formação”, o acompanhamento de “duas turmas de alunos estagiários do 3º ano da EMPP” e “ações de divulgação da experiência e apoio em ações de formação contínua de professores, ligadas à EMPP” (MHM-RELT-86-4).

1.4. A realidade nas escolas P3 ... para além da experiência pedagógica

“Digo não à P3”. “Se pudesse extingui-a-as”.
(DGEB, 1982)

Se a opinião generalizada dos professores participantes na experiência pedagógica era positiva, o mesmo não se pode dizer da maior parte dos professores a lecionar em escolas de área aberta. De facto e contrastando com os testemunhos dos participantes na Experiência, a opinião mais sonante relativamente às escolas de área aberta era de desagrado e insatisfação relativamente a este tipo de edifício escolar.

Assim, enquanto na opinião dos professores que participaram na Experiência Pedagógica, e que é expressa nos relatórios das escolas e no relatório final da Experiência Pedagógica, trabalhar em escolas de área aberta revelou-se uma experiência positiva e enriquecedora.

Um edifício amplo, luminoso, aberto, na minha opinião incita a que se use o espaço, a que se libertem as crianças e nós, de certas ideias que o espaço físico nos impunha.

Acredito que a arquitectura do edifício tenha tido muito a ver com a minha própria “abertura”. Tenho muito pouco a ver, hoje, com a professora que fui. Notar-se-á concerteza, em relação a mim, uma diferença mais acentuada do que em colegas mais novas. (testemunho de uma professora participante na Experiência Pedagógica - P3-RELT-86-1)

Sinto pessoalmente, que me valorizei e realizei, mais do que nos 21 anos que trabalhei em Escola Tradicional.

O insucesso escolar é quase nulo neste tipo de Escola, pois era o que mais me afligia no final de cada ano, quando trabalhei antes de aqui ser colocada.

Penso que já teria dificuldades em me adaptar a trabalhar só, numa sala fechada. (testemunho de uma professora participante na Experiência Pedagógica - P3-RELT-86-1)

Apesar de toda esta organização, conserva-se a independência e características de cada professora, aceitando-as e discutindo, sempre que necessário, as várias opiniões.

Analisando os relatórios de cada núcleo, pode-se avaliar o grau de interajuda existente entre as professoras.

O trabalho em P3 facilita sobremaneira o atendimento a situações imprevistas . . . o trabalho é facilitado numa Escola deste tipo, pois há espaço para a improvisação das diversas actividades. Os alunos não ficam sós quando se verifica a ausência de uma professora: além dos seus próprios trabalhos, para os quais já estão orientados, há sempre actividades de orgânica geral da Escola. (testemunho de uma professora participante na Experiência Pedagógica - P3-RELT-86-1)

A opinião da grande maioria dos professores a lecionar em escolas de área aberta, era de que este modelo tornava difícil a sua ação como docentes, criando uma resistência enorme ao edifício e às formas de trabalhar que este “propunha”.

Os professores caíam ali e ficavam em pânico...em pânico. Agora tinham que trabalhar não é de portas abertas, é sem portas, cada uma a berrar mais do que a outra, porque era o estilo da altura... não mudavam de um dia para o outro, usavam o mesmo modelo e forma de fazer que antes. (entrevista a Manuel Rangel, p. 5, l6-8)

As queixas não tardaram a fazer-se ouvir, queixas que se transformaram quase em clamor por todos os pontos do país em que ia surgindo mais uma escola P3. As estruturas sindicais foram chamadas a intervir exigindo ao Ministério da Educação medidas urgentes e alertando a opinião pública para uma situação extremamente negativa em que alunos e professores estavam a ser igualmente vítimas. (RUIVO, FERNANDES e TELMO, 1987, p.18).

Em Maio de 1981 é realizado, por iniciativa da DSPRI um questionário dirigido a todos os professores colocados em escolas de área aberta (na altura 2117), com o intuito de “*obter um panorama geral da opinião das professoras quanto a essas Escolas*” (P3-RELT-86-1). Este questionário, que é respondido por 902 professores, faz emergir vários problemas associados ao exercício em escolas de área aberta, antecipados, de alguma forma pela DGEB/DSPRI e que estiveram na base do desenvolvimento da própria Experiência Pedagógica. Entre os vários aspetos que emergem da análise deste questionário e que estão na base da resistência dos professores à implementação deste tipo de edifício escolar, destacam-se:

A dificuldade de adaptação ao modelo de organização pedagógica implícita neste tipo de edifício – Para uma grande parte dos respondentes, uma das maiores dificuldades situava-se ao nível da gestão e organização pedagógica nas escolas de plano aberto. Como assinala Graça Fernandes no memorando que preparou para o SPGL sobre esta matéria, os princípios inerentes às escolas de área aberta sublinhavam a importância da aprendizagem centrada na criança; da diversificação de atividades; do

desenvolvimento da dinâmica de grupos; da utilização do espaço e dos equipamentos com o intuito de estimular a atividade do aluno e do trabalho em equipa (SPGL, 1982). No entanto,

Verifica-se que a maioria dos professores (65%) não utiliza correctamente o espaço-aula já que, ou pratica apenas actividades tradicionais de ensino (22%) ou pratica actividades que, em princípio, deveriam ser realizadas na zona de trabalho. Pode inferir-se que, neste caso, os professores utilizam apenas o espaço aula, sub-aproveitando os recursos que o núcleo pode proporcionar. Agem tradicionalmente, (um professor/uma sala de aula) mostrando inapetência ou incapacidade para a gestão de outros espaços pedagógicos. (RUIVO; FERNANDES & TELMO, 1987, p. 69).

As dificuldades de gestão e utilização levantadas pela nova concepção dos espaços, somavam-se às que resultaram do desconhecimento das intenções pedagógico-didácticas que lhe estavam subjacentes bem como do mobiliário e restante equipamento completamente diferentes dos que estavam em uso há muitos anos.

Os professores, não podendo – nem sabendo – como modificar o seu trabalho face às novas condições que lhes eram impostas, procuraram adaptar estas condições às suas práticas tradicionais com resultados extremamente negativos para si e para os seus alunos. (RUIVO; FERNANDES & TELMO, 1987, p. 17).

Na opinião de Benjamim Ferreira, professor da EMP de Chaves na base destas dificuldades *“mais do que perspectivas diferentes”* estariam *“receios e dúvidas provocados, sobretudo, pela gestão dos espaços. Sempre me pareceu que a dificuldade residiria na “insegurança” dos professores sujeitos a uma “avaliação” subjacente e silenciosa devido a terem de trabalhar “expostos” a outros olhares que não os dos alunos”* (entrevista Benjamim Ferreira, p. 1).

Condições físicas do espaço – Outro aspeto que emerge em vários documentos e registos sobre o exercício em escolas de área aberta está relacionado com as características e condições físicas do edifício. De uma forma particular emergem as queixas relativas aos níveis de ruído. Com efeito, esta questão do ruído não é exclusiva do caso português e acaba por ser comum a outros países onde foram introduzidos este tipo de edifícios, dando origem a uma série de estudos sobre esta matéria (SCHELLENBERG, 1975; WEINSTEIN & WEISNTEIN, 1979; SHIELD; GREENLAND & DOCKRELL, 2010; WALSH, 1975) que revelam uma fragilidade muito grande dos projetos de plano aberto na definição de uma acústica apropriada às funções educativas que se propunham cumprir. Testemunhos fazem emergir essas dificuldades,

De facto, a princípio custou-me bastante. O barulho da outra classe a funcionar na mesma sala incomodava bastante. (*O Jornal da educação*, 1977, p. 16)

Eu penso que, a esta distância no tempo, um dos aspetos negativos é a questão da audição. Eu acho que perdi audição por trabalhar tantos anos em P3,... dessa forma. E outra questão,

o meu filho fez depois mais tarde, lá também, a sua escolaridade do 1º ciclo e eu também notei que havia alguma perda de audição. Portanto, o nível de barulho, eu não sei explicar, é tão elevado que nós acabamos por... ao fim de tantos anos nós sentimos a necessidade de elevar ... o do lado eleva, os miúdos elevam e isto diariamente acaba por diminuir as nossas competências auditivas. (entrevista a Maria José Rodrigues, p.2, l.6-11)

e, nalguns casos, mesmo incompatibilidades, afirmando que *“este tipo de edifício não tem condições salutaras de trabalhar. Os professores têm tido problemas de garganta e neuroses”* (DGEB, 1982, p.26). Num artigo publicado em 1984 no Jornal *Tal & Qual*, Jorge Morais resume desta forma a base das rejeições dos professores em relação às condições físicas das escolas P3,

Foi uma «experiência interessante» mas rapidamente abandonada: a «abertura» não compensava o barulho, a confusão e a dispersão que facilmente se instalavam. O que de forma alguma não impediu o nosso arrojado País de, 15 anos depois, ter desenterrado do esquecimento um projecto que se tem revelado excelente na criação, manutenção e desenvolvimento de sólidos esgotamentos cerebrais entre a classe de professores...

[...] um bom número de professores que não aguenta o desgaste e «cai para o lado» a meio da maratona do b-a-ba.

[...] além do problema do barulho que passa de classe para classe, para além da desinquietação que o P3 provoca, há que contar com a falta de preparação dos professores e com o baixo nível social e cultural dos alunos [...]

Uma anedota anima a sala de Laura Maria (professora que estava a trabalhar dentro de um “núcleo” de uma escola “P3”). A turma rebenta, numa gargalhada. E a professora só pode pedir, em desespero de causa: «Baixinho ... Olha os outros...». (p.7)

Falta de formação e preparação – Finalmente, os professores alegavam e justificavam a sua rejeição relativamente às escolas P3, com a ausência ou reduzida formação e apoio à lecionação em escolas de plano aberto. Como referem RUIVO, FERNANDES & TELMO (1987),

professores com largos anos de ensino, ou sem qualquer experiência deste, viram-se confrontados com uma situação nova para a qual não estavam preparados. As dificuldades de gestão e utilização levantadas pela nova concepção dos espaços, somavam-se às que resultaram do desconhecimento das intenções pedagógico-didáticas que lhe estavam subjacentes (p.19)

Efetivamente, é com base nesta constatação de fragilidades ao nível da formação e preparação por parte dos docentes que, por um lado, é proposto o desenvolvimento da própria Experiência Pedagógica (como é expresso no ofício de lançamento da Experiência - P3-INF-80-3), e por outro se alerta e defende a ideia de que o destacamento de professores para estas escolas deve ser feito em função da preparação destes para trabalhar neste tipo de edifícios e da sua experiência ao nível do trabalho em equipa.

No entanto, o que a realidade nas P3 acabou por revelar é que as dificuldades sentidas pelos docentes ao nível da sua formação e preparação para lecionar neste tipo de escolas levaram à criação de *“situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes que, por razões de dificuldades de gestão de espaço e de organização de trabalho, se vieram a revelar muitas vezes pedagogicamente desajustadas”* (Despacho n.º 41/EAE/83, de 25 de Maio de 1983). Esta situação acaba por originar uma fuga do corpo docente *“que sujeito a todos os problemas, desiste e concorre logo que lhe é possível para outras escolas, não permitindo criar a continuidade necessária à formação de equipas e dando lugar a que, todos os anos, se renovem os mesmo problemas”* (SPGL, 1982, p. 1).²⁵⁵

Esta instabilidade ao nível do corpo docente e resistência em relação ao exercício em escolas de área aberta levava a situações extremas de contestação do lugar de colocação; de absentismo (RUIVO, FERNANDES e TELMO, 1987), sublinhando-se, em vários documentos e testemunhos a necessidade de que o destacamento para este tipo de escolas se fizesse de forma voluntária. O relatório final da Experiência Pedagógica propunha de forma muito clara que,

É INDISPENSÁVEL QUE NAS P3 SEJAM FIXADAS VOLUNTARIAMENTE, EQUIPAS DE PROFESSORES.²⁵⁶

Podem criar-se condições para que entrem numa escola equipas que já deram provas da sua coesão e eficácia noutras escolas; ou podem criar-se condições melhores de apoio e formação para as professoras que aceitam entrar para equipas já formadas ou em constituição numa escola (P3-RELT-86-1).

Em princípio, só os professores que o desejassem deviam leccionar em P3 porque estariam mais motivados para resolver os problemas que levanta a utilização desta escola [...]

No caso de uma P3 significar a substituição de um edifício velho os professores do quadro desse edifício não devem transitar mecanicamente.

Uma equipa de orientadores pedagógicos deverá previamente trabalhar com eles no sentido de os preparar para um novo tipo de actuação pedagógico-didáctica (SPGL, 1982, p. 3).

No entanto, os dados do questionário aplicado em maio de 1981, revelavam que cerca de 49,9% dos professores a lecionar em escolas de área aberta referia que não estava numa escola de área aberta por opção e dos restantes, apenas 11,9% tinha sido colocado neste modelo de escolas por *“opção pedagógica”*, sendo que 36,8% alegava *“conveniência pessoal”* (DGEB, 1982, p. 27).

²⁵⁵ Sobre esta questão de instabilidade docente vivida nas escolas P3 um grupo de professores da Escola primária Chão das Donas, no Algarve, compunha a seguinte canção que ilustra bem o que se fazia sentir: **1.** *Sem ser achada | Foi Colocada | Numa P3* **2.** *Tentou uma vez | Tentou mais vezes | Achou revezes* **3.** *Ai o tricot | Ai o complot* **4.** *Procura equipa | Segue viagem | Dá-se a viragem | Quem fica, fica* **5.** *No fim do ano | Tudo acabado | Vai cada uma | Para o seu lado.* (MARTINHO, 2011, p. 359).

²⁵⁶ Maiúsculas e sublinhado no original.

A situação que se fazia sentir era de facto de fuga relativamente a este tipo de escolas, e, inclusivamente, no sentido de evitar que os professores alegassem que tinham sido colocados numa escola P3 sem conhecimento do tipo de edifício e que aceitavam “as condições de trabalho que as mesmas exigem”, o Despacho nº 84/80 de 12 de agosto reforçado mais tarde pelo Despacho n.º 41/EAE/83, de 25 de Maio de 1983, determinava que as escolas P3 deviam ser assinaladas como tal no momento do concurso de professores.

Lembro-me... Havia pessoas que não queriam. Nós concorriamos em Alvalade e era por uma lista graduada. E até me lembro quando eu concorri, que me disseram: “é uma escola P3”. Perguntei eu: “o que é isso? P3?” “é uma vaga para todo o ano, mas é uma escola P3”. Mas o que é isso P3? Perguntei eu outra vez. “Ah é uma escola de área aberta.”. Mas qual é o problema disso? “Há professores que não gostam”. (entrevista a Virgínia Nogueira p. 4, l10-13)

No memorando realizado pelo SPGL, Graça Fernandes, resumia desta forma a situação dos professores relativamente às P3:

- Incompreensão do projecto tipo, dos seus pressupostos, da finalidade dos espaços, da sua organização;
- desconhecimento do modo de utilização de grande parte do equipamento da escola;
- desconhecimento das técnicas ou actividades susceptíveis de permitirem uma correcta utilização dos espaços e do equipamento;
- grande dificuldade em actuar tradicionalmente em espaços diferentes e que obrigam a compartilhar os discursos dos colegas de núcleo e a suportar o barulho dos alunos;
- culpabilização hetero e auto dos professores, porque não sabem trabalhar em escolas de área aberta, porque não praticam uma pedagogia aberta [...];
- falta de apoio por parte de grande número de inspetores quanto ao modo correcto de se organizarem e planificarem as actividades [...];
- instabilidade do corpo docente que, sujeito a todos os problemas, desiste e concorre logo que lhe é possível para outras escolas, não permitindo criar a continuidade necessária à formação de equipas e dando lugar a que todos os anos se renovem os mesmos problemas;
- total indefinição do que seja um professor de apoio²⁵⁷ e da sua função dentro da escola [...]; (SPGL, 1982, p.5)

²⁵⁷ O lugar de professor de apoio surge com o intuito de “evitar a passagem a regime de desdobramento” nas escolas com excesso de número de alunos relativamente ao ratio previsto nos diplomas que regiam a relação professor-aluno nas escolas P3. Como referido no Relatório Final da Experiência Pedagógica, “este professor foi em muitas escolas do país causa de incómodo e de desorganização ou foi ainda motivo para ocuparem, com carácter de permanência, espaços que não eram vocacionados para o Ensino/aprendizagem, tal como halls de entrada, zona de trabalho entre as salas do núcleo, sala de professores ou gabinete médico. E isso, porque os professores nem sempre foram capazes de encontrar uma gestão adequada dos recursos humanos e físicos que tinham ao dispor” (P3-RELT-86-1)

concluindo que o melhor seria *“fazer delas escolas tradicionais erguendo os panos de tijolos que faltam às paredes dos núcleos e fechar o polivalente. Dos males será o menor e o menos hipócrita”* (SPGL, 1982, p.5).

Na verdade, com o tempo, foi exatamente o que acabou por acontecer às escolas primárias do tipo P3, onde inicialmente, com a *“necessidade de converter (ainda que em deficientes condições)”* os núcleos em salas de aula tradicionais *“um número muito significativo de professoras tenta fechar os espaços de ensino recorrendo ao mobiliário, fazendo vedações com os armários e estantes, o que lhes proporciona isolamento visual mas não acústico”* (RUIVO, FERNANDES & TELMO, 1987, p. 19).

Este processo de fecho dos núcleos das escolas P3 foi acontecendo ao longo da década de 80, com a pressão de professores, sindicatos, pais e apoiado, de uma forma importante por uma série de câmaras municipais que se encontravam “encurraladas” entre as estruturas de coordenação das construções escolares e os seus eleitores.

uns só por medo; do ministério da educação diziam que era proibido fechar, porque o ministério era perentório nisso... aliás sempre houve esta contradição, quem constrói são as autarquias, mas quem aprova é o ministério da educação; portanto só se faz aquilo que o ministério deixava...portanto alguns diziam que não se podia; outros tentavam agradar aos professores, tentavam agradar aos pais, alguns deles até professores; muitas vezes os autarcas são professores e com aquela opinião. (entrevista a Manuel Rangel, p. 10, l11-15)

É sobre o papel que as câmaras municipais acabam por desempenhar em todo este processo e a forma como evoluiu a coordenação das construções escolares neste período, que importa agora falar.

1.5. A coordenação das construções escolares neste 3º período e o papel das autarquias no (des)fecho das escolas de área aberta

Até ao início da década de 80, a coordenação das construções escolares é regida, como se pôde verificar no capítulo anterior, por dois diplomas que colocam esta responsabilidade entre dois órgãos da administração central, a DGCE do MHOP (Decreto-Lei nº 279/78 de 7 de setembro) e a DGEEs do MEC (Decreto-Lei nº 303/78 de 12 de outubro). Paralelamente, entre 1977 e 1979, um pacote legislativo direcionado às autarquias define as atribuições das autarquias locais e os poderes dos órgãos autárquicos, bem como as bases das relações financeiras entre a administração central e estas, abrindo, como nos dizia PINHAL (2012) a perspetiva a uma intervenção mais vasta nos vários domínios, nomeadamente da educação. Estes novos contornos legais da intervenção municipal em matéria educativa contribuíram para as alterações que se fizeram sentir na intervenção dos municípios no domínio das construções escolares, vendo-se estes confrontados *“com a necessidade de assumirem a*

execução dos equipamentos para o Ensino Primário” (CUNHA, 1984, p. 133). Este é o panorama legal das construções escolares à entrada da década de 80.

Ao nível da administração central as alterações legislativas só se fazem sentir a partir de 1986, com a publicação do Decreto-Lei nº 151-E/86 de 18 de junho que cria a Direção-Geral dos Equipamentos Educativos (DGEE), fundindo a DGCE do MHOP e a DGEEs do MEC e passando, de forma definitiva, a responsabilidade das construções escolares para a tutela da educação. Aliás, esta transferência de competências ao nível da administração central no domínio das construções escolares há muito que era reclamada por técnicos e responsáveis pela coordenação dos equipamentos educativos.

Muito esquematicamente, o sistema institucional vigente caracteriza-se por uma concepção de fundo que institucionalmente separa a procura (Ministério da Educação) e, dentro da oferta, separa a parte de gestão correspondente a obras novas (Ministério das Obras Públicas) do resto da gestão (Ministério da Educação).

A distribuição de responsabilidades dentro da Administração Central (principalmente MHOP e MEC, e nomeadamente entre os departamentos do MEC e os próprios estabelecimentos de ensino), e entre a Administração Central e o resto do sector público, é extremamente confusa, geradora de atritos e de descoordenações funcionais, com áreas de sobreposição de actividades e competências e com dificuldades na atribuição de responsabilidades, nomeadamente pela difusa identificação da capacidade de iniciativa e de coordenação do processo global da Construção Escolar. (QUADROS MARTINS; MATOS e MARQUES DA SILVA, 1981, pp. 488; 517)

Pensa-se que hoje já não subsistirão dúvidas sobre os efeitos resultantes da acumulação das funções normativas e de execução pelos mesmos órgãos de administração, considera-se este facto como o principal responsável pela ineficiência e peso burocrático. (CUNHA, 1984, p. 151)

Sumarizando e como é sublinhado no Plano de Emergência de Instalações e Equipamento Escolares publicado em 1980, estas alterações legislativas procuravam dar resposta e contrapor a “*debilidade dos dispositivos institucionais e administrativos*” (MCM-RELT-80-1) que se caracterizavam ainda no início da década de 80, por uma

- direcção não unificada ou ausência de coordenação efectiva a nível governamental, especialmente traduzida na dicotomia MEC-MHOP em que o 1º, responsável pela educação não é o proponente nem tem competência sobre o controle da execução das infraestruturas.
- articulação imperfeita dos intervenientes dentro de cada Ministério, apontando-se a necessidade do ajustamento de implementação e permanente revisão da rede no seio do

MEC e uma melhor articulação entre a “construção escolar” desinserida e os projectos de habitação, planeamento urbanístico e equipamento regional e urbano. (MCM-RELT-80-1)²⁵⁸

No que respeita ao nível da administração local, um pacote legislativo lançado em 1984, reforçava o poder local em vários domínios, ganhando a educação, segundo PINHAL (2012) *“um destaque individualizado no elenco das atribuições municipais, uma vez que passou a ser da competência dos municípios a realização de investir na educação e no ensino”* (p.523). Este pacote legislativo incluía o Decreto-Lei nº 77/84 de 8 de março que fixava o regime de delimitação de coordenação das atividades da administração central e local no que respeita a investimentos, atribuindo aos municípios várias competências que implicavam consideráveis despesas, entre outros, nos domínios da construção e equipamento de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico. E incluía ainda o Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de março, que fixava as atribuições e competências das autarquias locais e dos seus órgãos, no *“que diz respeito aos interesses próprios, comuns e específicos das populações respectivas”* (artigo 2º, Capítulo I).

Pese embora, e apesar de considerar que *“é significativa a intenção de dotar o poder autárquico com instrumentos legais de intervenção no domínio sócio-económico”* MOZZICAFREDDO et al (1991) sublinham que *“entre as definições legais e a capacidade prática de as concretizar, há um fosso de difícil ultrapassagem”* (p. 62). Esta análise decorre daquilo que também nos diz FERNANDES (2009) de que a transferência das competências efetuadas a partir de 1984 *“exemplifica a capacidade crescente dos municípios para resistirem a transferências impostas ...”* e faz emergir *“um período de certa tensão devido aos novos encargos com transportes e construções escolares do ensino básico impostas sem quaisquer reforços financeiros”* (p. 5). Como reforça NUNES (2009), simultaneamente a esta transferência de competências *“não ocorreu a transferência de meios”* pelo que no que diz respeito à educação e às construções escolares em particular, resultou numa *“degradação geral dos imóveis do 1º ciclo e no assumir da responsabilidade de forma avulsa e casuística”* (p.1).

Qual o interesse de fazer este enquadramento legal e esta breve leitura sobre a coordenação das construções escolares e, de forma particular, das competências atribuídas às autarquias neste domínio? Justifica-se no sentido de se compreender a atuação e o papel das autarquias neste 3º período que, numa primeira fase, esteve na base de uma *“multiplicação indiscriminada”* (P3-INF-80-3) deste tipo de edifícios escolares e, mais tarde, no processo de fecho das áreas abertas e de transformação do projeto-tipo P3.

De facto, se num primeiro momento, por incapacidade financeira e técnica, as autarquias se socorriam dos projetos disponíveis na DGCE e DGEEs, *“seduzidos pelas suas características arquitectónicas, pelo*

²⁵⁸ Relatório produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Ministério da Educação e Ciência, intitulado Plano de emergência de instalações e equipamentos escolares: relatório técnico de fundamentação. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

seu custo financeiro relativamente baixo e pela inexistência de alternativas estudadas para além do projecto dos Centenários” (P3-INF-80-3); num segundo momento, fruto da “pressão” originada pelas queixas constantemente apresentadas pelos professores e outros atores da comunidade educativa, as autarquias acabam dar por resposta às solicitações destes.

Quanto ao tipo de edifício a construir, têm estes serviços adoptado o projecto P3 da DGCE e isto por várias razões:

- É um projecto já executado e com todas as peças desenhadas disponíveis para o lançamento da construção;
- A filosofia que lhe deu origem tem sido mantida e defendida pelos órgãos da Administração Central, nomeadamente, a referida DGCE e a Direcção-Geral do Equipamento Escolar;
- É um projecto normalizado que permite a qualquer técnico enquadrar-se em termos de futuras alterações/ampliações;

No entanto fizeram-nos sentir que o projecto P3 é mal recebido por parte do pessoal docente que lecciona neste tipo de escola, nomeadamente no que respeita à falta de delimitação rígida do espaço destinado às aulas.

Claro está que qualquer divisória amovível poderia resolver casos pontuais em que houvesse uma inadaptação do tipo de ensino ministrado e o espaço onde se desenrola, mas se o consenso geral for contra – e aqui as delegações escolares deveriam pronunciar-se oficialmente – pensamos que seria de alterar definitivamente os diferentes espaços de ensino (P3-INF-85-1)²⁵⁹

Se inicialmente, num contexto de uma “*regulação local centralmente confinada*”²⁶⁰ (PINHAL, 2006, p.125) as autarquias não avançavam com alterações ao projeto sem autorização dos órgãos competentes responsáveis pelas construções escolares; à medida que as pressões aumentam, são vários os relatos e documentos que dão conta das tentativas, cada vez mais fortes, das autarquias, de introduzirem alterações ao projeto, de levantar paredes e dividir os núcleos em salas de aula autónomas.

Não vamos analisar as causas das dificuldades sentidas por grande parte dos professores na utilização dos espaços de ensino das escolas construídas segundo o projecto P3, mas julgamos que a posição do projectista face aos problemas levantados pelas escolas de área aberta, não pode traduzir-se no simples isolamento de cada sala de aula. As técnicas de ensino e aprendizagem requerem, com efeito, grande flexibilidade na articulação dos

²⁵⁹ Informação enviada pelo serviços SPUA (projectos e arquitectura) da Câmara Municipal de Cascais ao Vereador da pasta da educação (na altura Carlos Rosa) sobre escolas primárias a construir no ano de 1985. Parecer fala sobre a possibilidade de alteração do projecto P3, com desenhos anexos. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁶⁰ PINHAL (2006) utiliza esta expressão para se referir “à *intervenção formal dos municípios que resulta de um processo de transferência de atribuições e competências em domínios mais instrumentais e operacionais do sistema escolar, sendo o seu quadro de acção sujeito a normativos constrangedores da autonomia de execução e com carência de meios e recursos*” (p.125). Esta leitura adequa-se ao que se passa neste período relativamente à transferência de atribuições e competências das autarquias no domínio das construções escolares e às efetivas capacidades (carência de meios e recursos) e autonomia (as restrições por parte dos órgãos da administração central relativamente às alterações ao projeto) das mesmas para as executar.

espaços de ensino de cada núcleo e a possibilidade de comunicação entre si, permitindo uma maior gama de utilizações e de formas de agrupamentos dos alunos...

Por isso o Ministério da Educação recomenda que “as salas de aula de um mesmo núcleo possam comunicar entre si... (P3-PARC-85-1)”²⁶¹

a criação de espaços pedagógicos autónomos, sala por sala, foi intenção do projectista, com o objectivo de corrigir as anomalias do projecto tipo existente (P3-PARC-85-1)”²⁶²

mas começou-se a criar mesmo uma oposição grande dos presidentes das câmaras que queriam... porque diziam “Os professores não querem mesmo as P3, não gostam das P3” e queriam fazer paredes, pôr móveis a tapar os espaços...(entrevista Maria José Rau, p. 2, l1-3)

aparecia cada vez mais a solicitação de professores para que, num primeiro momento iam fechando com armários, iam fechando com armários e rapidamente começava a surgir pedidos de forma sistemática para colocação de armários... continuando com esta tendência para o fecho, lembro-me das escolas abertas já a funcionar há vários anos em que o pedido começou a ser para se encontrar uma solução de fecho e portanto... construir as meias paredes ... e depois havia soluções mistas, não é? Porque a seguir a uma meia parede, vai um terceiro armário, não é?

Lembro-me bem também de que a continuação dos pedidos... ou seja, os pedidos começavam a não ser tão isolados e começaram a ser, a partir de certa altura, começaram a ser primeiro isolados, segundo expressivos não majoritários e depois um movimento. (entrevista António Matos, p. 3, l21-22; p.4, l1-3; l7-10)

Como se pode constatar, esta intervenção das autarquias surge de facto como uma “*resposta a desejos e necessidades urgentes da população*” (PINHAL, 2006, p. 104) onde a aliança entre professores e pais²⁶³ ou o apoio dos sindicatos assume um papel preponderante e permite fazer emergir à escala local uma operacionalização desta medida política e a sua implementação em cada espaço, em cada território (CRUZ, 2012).

²⁶¹ Parecer da DGCE/MES enviado como resposta ao ofício da Câmara Municipal de Matosinhos. Ver inventário *corpus documental anexo 1*

²⁶² Excerto de um ofício da Câmara Municipal de Matosinhos sobre *Novos projetos de edifícios para o ensino primário* e dirigido à DGCE/MES.

²⁶³ Numa das entrevistas realizadas, a este propósito, uma das professoras diz “E eu sei, mesmo antes de eu ir para lá, já tinham pedido, tanto a escola como... em conjunto com a associação de pais ... Portanto era habitual fazer esses pedidos por escrito em conjunto, em que assinava o diretor, pelo conselho escolar, e assinava o presidente da associação de pais pela associação de pais. Portanto, habitualmente o que era endereçado às entidades era assim. E eu sei que já nessa altura estavam a pedir à Câmara e à DREL para pedir o fecho das salas. O fecho mesmo, com paredes e tudo, já nessa altura (antes de 1982).” (entrevista com Maria José Rodrigues, p. 5, l33-35; p. 6, l1-2).

2. A afirmação do local como referencial das políticas de construções escolares

Como antecipado na descrição que se acaba de fazer do 3º período de desenvolvimento das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, assistimos neste período à afirmação do local como referencial das políticas de construções escolares (BARROSO, 2013). Pese embora, a continuidade de uma regulação transnacional, por intermédio da OCDE, da União Europeia e outras organizações internacionais; e de uma regulação ao nível nacional que se continua a fazer sentir através da forma como a administração central exerce *“a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados”* (BARROSO, 2006a, p. 50), há uma ênfase no protagonismo da regulação local durante este período, que decorre *“do apelo constante e crescente para a importância da dimensão local”* (RODRIGUES & STOER, 1994, p.175) que se faz sentir a partir do início da década de 80.

2.1. O programa de assistência técnica da OCDE e o “local turn”²⁶⁴ desta agência internacional

Vimos no capítulo anterior que o papel e importância da OCDE na regulação das políticas de construções escolares foi sofrendo alterações, mas também vimos que, independentemente destas alterações, a intervenção desta organização internacional continuou a fazer-se sentir, nomeadamente através do programa de assistência técnica e do Programa PEB.

Pois bem, durante este terceiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal a intervenção continua a fazer-se sentir da mesma forma, pautando-se, de forma particular, pela atenção dada ao local (DEROUET-BESSON, 1996) e à descentralização da decisão e coordenação local ao nível das construções escolares.

Não é possível afirmar que cabe à OCDE um papel exclusivo no desenvolvimento de uma “viragem” para o local no que respeita às políticas de construções escolares, mas a verdade é que, como nos diz PORTER e WEBB (2008) o conhecimento produzido por esta e outras agências internacionais não constitui apenas uma *“soma de dados e lições sobre o passado, mas também um guia na direção futura na reprodução e desenvolvimento de práticas que enformam um sistema político e económico global e harmonizado”* (p. 43) e o conhecimento veiculado por esta e outras organizações internacionais²⁶⁵, no que respeita à descentralização da decisão no domínio das construções escolares e a um aumento da participação das comunidades locais nessa mesma decisão, vai aumentando e sendo reforçado desde o início da década de 80. Simultaneamente, vamos assistindo em vários países a transformações neste

²⁶⁴

²⁶⁵ Sobre o papel desempenhado por organizações internacionais como a OCDE, a Unesco ou o Banco Mundial, no desenvolvimento da tese da descentralização ver KAMAT (2002), Bardhan (2002), Banco Mundial (2000); BURKI; PERRY e DILINGER, 1999).

mesmo sentido, como nos esclarece GREEN, WOLF e LENEY (1999a)²⁶⁶ sobre esta tendência ao nível da União Europeia,

Desde 1980 que se verifica, em vários países da União Europeia, uma tendência para devolver certos aspetos da tomada de decisão e certos poderes operacionais para níveis mais baixos do que os existentes. Este facto é descrito normalmente como um processo geral de “descentralização”. Este termo é, sem dúvida, demasiado grosseiro para captar o complexo processo das mudanças atuais nas estruturas de poder educativo em diferentes países, mas ele exprime claramente um sinal do que pode ser descrito como uma orientação comum no processo de decisão política através da União Europeia. (p.53)

Com efeito, por intermédio das reuniões ordinárias do Programa PEB, das missões de peritos ao nosso país, da realização de estágios de técnicos portugueses ao estrangeiro ou da realização de seminários e congressos, o discurso em torno de local vai-se acentuando ao longo da década de 80, podendo-se referir aqui alguns exemplos desta tendência ao longo desse período.

Logo no início da década, em outubro de 1980 realiza-se um seminário em Lochem - Holanda, que tem como tema central, o local e a importância da coordenação das construções escolares a este nível. Nas conclusões deste seminário Geoffrey Hamlyn, signatário deste relatório, evidenciava que,

As políticas de construções escolares durante muito tempo foram determinadas pela necessidade de providenciar edifícios escolares que dessem resposta ao aumento da população escolar. Na maior parte dos países, esta já não é a necessidade primordial nem a preocupação principal (...)

O primeiro passo deve ser uma grande mudança nas relações tradicionais entre a administração central e a comunidade local. Essas mudanças devem procurar alcançar os seguintes resultados:

- a) devem ser desenvolvidos processos para garantir que a comunidade local está em posição de tomar decisões informadas. Isto implica um processo participativo que envolve os utentes no planeamento e na avaliação que permite decidir o plano que as instalações deverão seguir;
- b) as propostas de desenvolvimento devem ser fornecidas muito antes da implementação, especialmente se as propostas estão relacionadas com a re-organização ou encerramento de escolas;
- c) ...
- d) a comunidade deve ser envolvida na gestão cooperativa das construções escolares, o que exigirá a devolução de responsabilidade do nível central para o nível local, bem como para a escola. Mesmo que algumas decisões ainda tenham que ser tomadas

²⁶⁶ Ver também o Relatório publicado pela Comissão Europeia em 1999, como resultado da investigação empreendida por estes autores até julho de 1997 (GREEN, WOLF & LENEY, 1999b).

centralmente ou regionalmente, as acções locais devem ter maior influência do que no passado (PEB, 1982, p.3; p.9-10)

No mesmo sentido, o colóquio organizado pelo PEB/OCDE, em Sèvres, de 23 a 26 de novembro de 1983, dedica-se ao tema das Políticas de equipamentos escolares num contexto descentralizado, cujas conclusões eram, de acordo com os membros do comité de direção do PEB *“de grande interesse não só para os responsáveis ao nível do governo central mas também para as autoridades regionais e locais”* (SG/OCDE/UNESCO-OF-83-1)²⁶⁷

Mas, a discussão e reflexão promovida pela OCDE em torno desta questão da descentralização das políticas de construções escolares não se situa apenas na organização e desenvolvimento de encontros e seminários dedicados a esta temática. O próprio programa de assistência técnica vai estimulando e proporcionando o desenvolvimento de projetos nesta direção. Com efeito, o Programa de Assistência Técnica da OCDE para 1981 identificava de forma clara e explícita como objetivos *“estudar várias experiências em matéria de desconcentração de serviços e de descentralização das suas funções”* e previa a realização de estágios e missões de peritos estrangeiros no sentido de facultar:

- a) análise de experiência de descentralização da educação pré-escolar e do ensino básico para as autarquias locais ou suas formas associadas;
- b) análise de experiência de desconcentração do ensino secundário para o âmbito regional;
- c) análise de experiência de autonomização do ensino superior;
- d) análise de experiências de compatibilização das diversas funções das estruturas centrais e regionais. (SG/OCDE/UNESCO-OF-80-6)²⁶⁸

É ainda no âmbito do programa PEB que se desenvolve O Projeto de Desenvolvimento Regional de Equipamentos Educativos no Distrito de Portalegre, projeto que tentava *“ultrapassar as fronteiras que, dentro da estrutura verticalizada do Ministério da Educação, estão reservadas ao estudo da programação e gestão dos equipamentos educativos”* proporcionando, como sublinham os signatários do relatório final deste projeto, uma reflexão *“no sentido do desbloqueamento de circuitos, através de uma maior horizontalidade de decisões que estabeleçam articulações e relações mais funcionais aos níveis central, regional e local”* (SG/OCDE/UNESCO-RELT-83-1)²⁶⁹. Aprovado na 4ª reunião do Comité de direção do Programa descentralizado de construções escolares da OCDE (em 16, 17 de novembro de 1981), este projeto decorria do exame à política educativa portuguesa realizada pela OCDE; procurava antecipar as alterações que se fariam sentir no sistema político-administrativo português, numa fase em que se

²⁶⁷ Ofício nº EP/71 de DGEEs do MEC sobre Relatório da 6ª reunião do Comité de Direção do PEB/OCDE. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²⁶⁸ Ofício do Gabinete do Ministro para Secretário-Geral do MEC sobre Plano de Assistência Técnica da OCDE para 1981. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁶⁹ Relatório sobre o Projecto de Desenvolvimento Regional de Equipamentos Educativos no Distrito de Portalegre. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

discutia a regionalização e considerava a situação no que respeita ao crescimento desordenado do parque escolar; definindo como objetivos:

- Estudar a metodologia de avaliação do parque de edifícios existentes generalizando-a como instrumento de planeamento;
- Estudar simultaneamente o impacto de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo e as novas leis de descentralização que transferem a responsabilidade pelo planeamento e execução de instalações escolares para as regiões e municípios, funções até à data, completamente centralizadas. (SG/OCDE/UNESCO-RELT-83-1)

Na mesma linha, pode-se referir ainda o programa de assistência técnica para 1982, e em particular o ofício onde era solicitado que se fizesse a proposta para o programa de assistência técnica da OCDE para esse ano, e se alertava para o facto de que *“de acordo com os temas interdisciplinares definidos com prioritários pela OCDE”* se considerava importante, entre outros, desenvolver projetos no âmbito de uma *“reestruturação da administração central do sector da educação, na perspectiva de desconcentração, grau de autonomia das instituições escolares e descentralização”* (SG/OCDE/UNESCO-OF-81-1).²⁷⁰

2.2. A regulação das construções escolares ao nível nacional entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica”

Referia-se anteriormente, citando BARROSO (2006a), que a regulação nacional diz respeito ao *“modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados”* (p.50). Ora, durante este terceiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta esta regulação nacional assume expressão através de dois modos distintos de regulação. Um baseado numa “racionalidade administrativa”, e expressa através de uma *“rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central”* (idem, p. 52) e outro baseado numa “racionalidade pedagógica”, e referente a um *“conjunto de princípios, cenários e técnicas intrinsecamente comprometidas com a prossecução eficaz dos objetivos do sistema educativo”* (SANDER, 1989, p.11).

Assistimos, durante este período à *“combinação de uma componente burocrática (que privilegiava a racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado), com a componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica)”* (BARROSO, 2013, p. 16)²⁷¹, própria de um modelo de

²⁷⁰ Ofício do Gabinete de Relações Internacionais do MEC para Secretaria-Geral do mesmo ministério sobre programa de assistência técnica para 1982. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁷¹ A este propósito ver outros artigos deste autor BARROSO (1999), BARROSO (2000) e BARROSO (2011b).

regulação burocrático-profissional, dominante até finais da década de 80 e que visava assegurar um ensino universal e homogêneo.

Considerando de forma particular esta medida política, presencia-se na administração central o peso de uma racionalidade administrativa através da aplicação uniforme de normativos, diplomas, orientações, de acordo com uma lógica homogeneizadora, como são exemplo em primeiro lugar o próprio Projeto Normalizado de Escolas Primárias P3 (MOP, 1970a; 1970b; 1970c; 1970d; 1970e) as Normas de Construções Escolares (MOP, 1976; MOP, 1977; MHOP, 1979); ou a publicação da DGCE sobre Construção de escolas primárias (P3-PUBL-78-1)²⁷². Simultaneamente, e por influência de movimentos pedagógicos, pressões de docentes e da ação de atores-chave em órgãos da administração central, a dimensão pedagógica ganha relevo e é desenvolvido um programa de apoio professores em exercício em escolas de área aberta coordenado ao nível da administração central e com o intuito de colmatar a inexistência de apoio ou regulamentação que favorecesse a atividade dos docentes nestas escolas.

Tendo-se consciência que a responsabilidade da situação criada cabe essencialmente, ao Ministério da Educação que, ao permitir a generalização de um edifício, não apoiou devidamente os docentes e alunos que nele “teriam” de viver, a DGEB e a DGEE têm feito ultimamente um esforço para procurar dar resposta aos aspectos mais graves da situação criada. (P3-INF-80-3)

A minha primeira opinião é que o ministério quando aprovou as P3 pensou em tudo menos em pedagogia e portanto foi surpreendido com as dificuldades dos professores. Como estava à frente da DSPRI a Zé Rau, etc, é provável que tenha ficado sensível às dificuldades e que tenha percebido que era importante ir em apoio dos professores para eles poderem sobreviver naquele espaço (entrevista Rui D'Espiney, p.7, l1-4)

Analisar os modos de regulação das políticas de construções escolares à escala nacional neste terceiro período permite ainda apreender princípios e racionalidades diferentes entre órgãos da administração central. Como anteriormente se fez notar, a coordenação das construções escolares dependia, ainda nesta fase, do MHOP e do MEC, e as decisões tomadas neste domínio fazem emergir *“um número considerável de argumentos que relevam de racionalidades e princípios”* (DEROUET-BESSON, p. 24) de ação diferentes entre estes dois organismos, que configuram o que DEROUET (2000) refere relativamente ao desdobramento de diferentes mundos onde o *“mesmo objeto pode assumir significados diferentes dependendo do sistema de referência em que os atores se encontram”* (p.21). Com efeito, esta sobreposição de diferentes lógicas e práticas na definição das construções escolares, faz emergir o *hibridismo* da regulação nacional de que nos fala BARROSO (2004; 2006a).

²⁷² Publicação da DGCE intitulada *“Escola Primária – como consegui-la?”*. Esta publicação dá indicações sobre o processo de construção de uma escola primária, desde a escolha do terreno até à construção propriamente dita. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

Como sublinha BARROSO (2006a) quando se refere à combinação entre estes dois tipos de racionalidade no contexto da evolução da organização e gestão escolar, ela não deixa de se fazer “*sem tensões e ambiguidades*” (p.51). E é nesta tensão entre a “racionalidade administrativa” e a “racionalidade pedagógica” que se assiste, no contexto das escolas de área aberta, nomeadamente, a alterações no quadro legal e no próprio projeto normalizado de escolas primárias P3. Alterações e propostas de alterações decorrentes de encontros com os professores, de relatórios de técnicos envolvidos na experiência pedagógica, de pressões de sindicatos e que envolviam principalmente questões relativas à relação professor-aluno, ao concurso de docentes e à gestão dos espaços neste tipo de edifício escolar. Em vários documentos e testemunhos emerge esta questão,

Foi uma pressão clara dos professores de que nós também fizemos eco, nós como núcleos da direção geral, no sentido de que a administração as assinalasse. Porque uma das coisas que as pessoas diziam é que eu nunca escolhi vir para cá. E a administração e a direção geral respondiam-lhes: “Mas você é que concorreu para cá”. E eles diziam: “Mas eu concorri, mas não sabia”. Portanto isso foi um passinho que se conseguiu, mas muito por pressão dos professores e como tentativa de fugir a este grande conflito que era muito grande... (entrevista a Manuela Rangel, p. 5, l1-5)

- Colocação dos professores agregados e efectivos

Deverão ser assinalados na altura de todos os concursos as Escolas P3 e, se possível, fazer uma lista independente desse tipo de escolas.

Em cada delegação de zona deverá existir documentação adequada para esclarecimento dos potenciais candidatos às escolas P3

Os professores efectivos colocados em escolas P3 não poderão ser abrangidos por destacamento ou comissão de serviço

- Funcionamento dos núcleos e aproveitamento dos espaços da escola

De futuro não devem ser constituídas escolas P3 com núcleos de 4 salas

Todos os professores do núcleo serão igualmente responsáveis pelo desempenho de todas as tarefas quer pedagógicas, quer administrativas, do respectivo núcleo (P3-RELT-80-1)²⁷³

O presente diploma pretende obviar as dificuldades sentidas na aplicação do despacho nº 274/81, especialmente em zonas com carência de instalações escolares para o Ensino Primário, onde o nº excessivo de turmas e professores dificultaram, se não impediram, a colaboração entre docentes, que uma escola de área aberta necessariamente pressupõe.

Ao prever, nesta situação de carência, o funcionamento de um nº de lugares superior ao nº de salas existentes, tanto em regime de funcionamento normal como em regime duplo, criaram-se situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes que, por razões de dificuldades de gestão de espaço e de organização de trabalho, se vieram a revelar muitas vezes pedagogicamente desajustadas.

²⁷³ Neste levantamento participaram professores e diretores das escolas primárias P3 S. Martinho do Porto (nº 1), da Damaia (nº 3); da 21ª zona de Lisboa (nº 55) e de Caxinas (nº1). Ver inventário *corpus documental* anexo 1

O actual processo de colocação de professores, do qual decorre uma significativa mobilidade anual do corpo docente, bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa, centrada num processo dinâmico de trabalho individual ou em grupo, agravam ainda mais a situação.

Com o presente despacho, o corpo docente de uma escola deste tipo é fixado em função do nº de salas de aula existentes sem contudo, impedir situações de ensino em equipa previstas na regulamentação vigente sobre o ensino. (Despacho nº 41/EAE/83 de 13 de maio)²⁷⁴

É ainda de realçar que considerando o esforço conjunto que vem a ser feito da parte da DGEB, DGCE e DGEE para juntos, e no âmbito de um protocolo assinado, reverem as normas construtivas para o Ensino Primário com vista à proposta de novas, bem assim como todo o trabalho desenvolvido com o fim de avaliar o edifício tipo P3 e propor as alterações que se afiguram mais urgentes, estes momentos de Encontro com professores permitem a recolha de elementos indispensáveis para levar a cabo as tarefas iniciadas. (P3-RELT-81-1)²⁷⁵

Ainda no contexto de uma regulação das construções escolares à escala nacional importa referir o papel desempenhado pelas Coordenações regionais, que surgem com o intuito de apoiar projetos desenvolvidos pela administração central, nomeadamente *“dar apoio às escolas de área aberta ... e ajudar os professores a alterar as suas práticas educativas”* (entrevista Maria José Rau, p. 2, l 33-35). Estas coordenações regionais surgem como resposta *“às limitações da coordenação centralizada”* e como resultado *“da multiplicação de níveis de tomada de decisão e de mecanismos ... de delegação”* (AFONSO, 2006, 75).

... a Maria José Rau conseguiu lançar uma rede nacional de descentralização, tentativa de descentralização da direcção de serviços do ensino primário e criou núcleos distritais de distrito da direcção de serviços do ensino primário. 18 núcleos, 18 distritos, e eu fiz parte aqui, com outras pessoas, do núcleo do Porto e de Espinho. Aquilo evoluiu e durante os primeiros 2 anos era uma desconcentração dos serviços da DSPRI, mas nos dois anos seguintes até se criaram núcleos regionais. Havia núcleos distritais, havia coordenações regionais e eu estive na Coordenação Regional do Norte. (entrevista a Manuel Rangel, p. 2, l32-37)

... a direcção geral viu-se na obrigação, na vontade e na obrigação de fazer formação destes professores e nós assumíamos primeiro nos distritos e depois regionalmente todas as funções das direcções gerais. Portanto, eu de alguma maneira tinha que organizar e representar também as funções da direcção... (entrevista a Manuel Rangel, p.3, l4-7)

Nós fizemos a passagem, estávamos lá quando, de certo modo, a direcção geral percebendo que não tinha capacidade nem eficácia para andar a fazer formação centralizada para os

²⁷⁴ Este despacho revoga o anterior Despacho nº 274/81 publicado em Diário da República de 14 de outubro.

²⁷⁵ Relatório do 2º encontro regional de professores em exercício em escolas de área aberta, que decorreu em Penafiel, dias 22 a 24 de abril de 1981. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

professores todos do país e quando começaram, felizmente, a desacreditar e nós ajudámos muito... a desacreditar o modelo da cascata, da reprodução....(entrevista a Manuel Rangel, p.3, 118-21)

Esta descrição sobre a origem destas estruturas desconcentradas do Ministério da Educação e da forma como o seu trabalho se foi desenvolvendo, encontra, de alguma forma, eco no que nos diz BARROSO (2006) acerca do processo de multirregulação e acima de tudo sobre *“o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes.”* (p. 65), configurando neste processo *“nós da rede”* entre diferentes espaços regulatórios (administração central, autarquias, professores, etc). Relativamente às funções no apoio à formação, relata-nos a título de exemplo Manuel Rangel,

... a ideia era criar então distritalmente e nós distritalmente, o nosso papel era criar centros de apoio pedagógico ... os CAP e há montes de documentos produzidos sobre esses centros de apoio, que eram a nível concelhio ... Portanto, eles são de certa modo, os antecessores dos centros de formação e dos centros locais de educação A ideia era que ali se congregassem as autarquias, o ministério da educação, a inspeção também com intervenção, mas com representação das escolas e eram centros de recursos e organização de formação como resposta às necessidades das escolas. (entrevista a Manuel Rangel, p.4, 13-6)

Se, por um lado, a descrição das funções e do modo de funcionamento destas estruturas remetem para o seu papel como instâncias de mediação, ela permite, igualmente, configurar estas estruturas regionais da administração do sistema educativo, como formas de microrregulação local, realçando a forma são desenvolvidas estratégias, como são empreendidas ações que (re)ajustam localmente as normas, injunções e constrangimentos (BARROSO, 2006a) da regulação nacional. Permite fazer emergir os *“processos de refração ...”* da regulação nacional e a *“reconfiguração dos seus inputs em função de uma visão mais horizontal e autónoma”* (AFONSO, 2006, p. 95)²⁷⁶.

nas reuniões que nós tínhamos nacionais com os vários distritos, nós éramos sempre o eco destas preocupações das pessoas. E isto era muito aguerrido exatamente por isso, porque nós no fundo... eles no fundo achavam que nós nos estávamos a colar, que até nos desculpavam, porque nós estávamos a fazer eco da realidade, mas no fundo estávamos a ser tão reacionários como eles, para sermos curtos, não é? (entrevista a Manuel Rangel, p. 11, 19-12).

e ainda defender e defender mesmo, embora fosse uma aberração que se construíssem para depois fechar, mas nós achávamos que as pessoas tinham direito a ver as escolas

²⁷⁶ Processos de refração que se caracterizam pela reinterpretação, adaptação, rejeição e aplicação seletiva dos processos de regulação normativa expressos nas políticas formais (AFONSO, 2006).

fechadas. Pelo menos o Ministério podia ter tido aí uma intervenção, quanto a nós, já na altura, mais útil, que era deixar fechar algumas e as outras não. Permitia, pelo menos, alguma dinâmica... (entrevista a Manuel Rangel, p.11, l21-24)

é evidente que eu e mais os dois ou três que estavam aqui... havia uma que tinha uma ideia diferente. Mas os outros 2 tínhamos uma ideia muito coesa, discutíamos, gostávamos disto... mas tínhamos segurança para enfrentar uma direção geral mais todos os doutores que viessem de lá, mais os bem pensantes e os inspetores todos. Porque tínhamos segurança pessoal, porque tínhamos, se calhar, uma formação mais aprofundada, com muitas razões... porque nos estávamos a marimbar lá para a política deles e que eles viessem e nos chamassem o que quisessem, estávamos seguros até desse ponto de vista, ... mas tínhamos segurança para o fazer. (entrevista a Manuel Rangel, p. 13, l11-17)

Em síntese, o contexto em que se processa a regulação das políticas de construções escolares neste terceiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, permite-nos vislumbrar uma mudança ao nível dos modos de regulação e a emergência do local, já não como “lugar de aplicação”, mas como “lugar de inovação e mobilização”.

Já não como *“lugar de aplicação cujos ‘desvios’ devem ser rigorosamente controlados, mas em que são toleradas algumas iniciativas ‘marginais’ e ‘clandestinas’”* (BARROSO, 2013, p.14) e corroborado aqui pelo comentário feito por Manuel Rangel da Coordenação Regional do Norte,

Assim o que acabou por ser é tudo mais ou menos pirata até que se generaliza a pirataria e o problema fica resolvido (entrevista a Manuel Rangel, p.11, l-27-28)

mas como lugar de inovação e mobilização, o que decorre da adoção de medidas de desconcentração e descentralização administrativa e da introdução de novos modos de regulação de regulação pós-burocrático (BARROSO, 2013).

2.3. O local de “lugar de aplicação” a “lugar de inovação e mobilização”²⁷⁷

O contexto histórico e social descrito através da genealogia deste terceiro período de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal permite compreender o sentido das reformas iniciadas durante a década de 80 e desenvolvidas ao longo da década de 90 e a consequente alteração e redefinição do papel do Estado. Da mesma forma revela que estas reformas são *“impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais”* (AFONSO, 2000, p. 57). De facto, a maior atenção e visibilidade dada ao “local” encontra eco não só ao nível internacional nas narrativas e no conhecimento que é veiculado através de organizações internacionais como a OCDE,

²⁷⁷ BARROSO (2013).

a UNESCO ou a União Europeia, mas também a nível nacional, através da recomposição do papel do Estado e reestruturação do serviço público de educação.

Assiste-se, neste período, como se referia acima, a uma recomposição do papel do Estado, consubstanciada na adoção de medidas de desconcentração (por exemplo através da criação das estruturas regionais) e descentralização (transferência de competências para as autarquias) e na introdução de novos modos de regulação. No entanto, esta *“maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao ‘local’”* (BARROSO, 2013, p.14) que se faz para atingir objetivos como: a aproximação do local de decisão ao local de aplicação; a atenção às especificidades locais; a promoção e participação dos utilizadores caracteriza-se por um processo de *“slow departure”* (fazendo uso aqui de um termo utilizado por MAROY, 2008, para se referir à introdução do modelo pós-burocrático na regulação dos sistemas educativos). Entre outras razões porque,

sob o mote da “descentralização”, o Estado conserva a sua centralidade estratégica e o poder de decisão fundamental sobre a provisão, organização, e controlo do sistema público de ensino, mas transfere as táticas e algumas competências instrumentais de natureza executória para a periferia (BARROSO, 2013, p. 17)

Esta questão assinalada por BARROSO (2013) é identificada, de alguma forma, por Rita Veiga da Cunha, na análise que faz em torno da coordenação das construções escolares no início da década de 80. Referindo-se à aplicação da Lei nº 1/79, que definia que as autarquias passavam a ser responsáveis pelo planeamento, gestão, manutenção e execução dos equipamentos para o ensino básico, sublinhava,

Para a regulamentação e aplicação de uma Lei que, em princípio, correspondia a uma descentralização de funções no âmbito dos equipamentos para o Ensino Básico, seria necessário desenvolver, a nível central, um enorme esforço de sistematização. A informação existente deveria ser divulgada às autarquias sob a forma de normas, agora indispensáveis às novas funções que aquelas instituições seriam chamadas a desenvolver nos domínios da gestão, planeamento e execução de equipamentos.

Por outro lado, seria de supor que a aplicação desta Lei viesse condicionar uma reestruturação dos Serviços Centrais. O início da transferência da execução dos equipamentos para órgãos periféricos da Administração, teria o efeito de reduzir o campo de actuação do Ministério das Obras Públicas, pressionando simultaneamente o Ministério da Educação a investir nas funções normativas, funções essas, da sua exclusiva competência. (CUNHA, 1984, p. 134)

Esta transcrição ilustra a forma como se processa a transferência de competências da administração central para a administração local no domínio da educação e das construções escolares em particular, e faz emergir o gradualismo desta mesma transferência (MARTINS, 2009; FERNANDES, 2003 e PINHAL, 2004). De facto, e referindo em concreto o processo de implementação e construção das escolas de área aberta no nosso país, apercebemo-nos que, no início da década de 80, apesar de sujeita a processos

loais (por força dos diplomas legais que a regem) esta implementação continua fortemente influenciada pelas políticas governamentais neste domínio (FINEIDE, 2012) e muito motivada pela “*natural resistência de centros de interesse que, ao longo dos tempos, se foram organizando e reforçando a nível central*” (CUNHA, 1984, p. 151). Este peso que ainda se fazia sentir do nível central, é visível em algumas trocas de correspondência entre autarquias e órgãos da administração central.

A concepção dos espaços nas Escolas de Área Aberta – Tipo P3, assenta em pressupostos pedagógicos defendidos e experimentados por esta Direcção-Geral, pelo que, apesar das dificuldades e resistências levantadas por alguns professores do Ensino Primário, quando colocados em Escolas daquela tipologia, se defende a continuidade do princípio de intercomunicabilidade dos espaços, no pressuposto que daí resulte a intercomunicabilidade entre professores e alunos (P3-OF-85-2)²⁷⁸

Os anteprojetos apresentados contêm algumas graves deficiências, de que se destacam as seguintes:

1. A criação de “espaços pedagógicos autónomos, sala por sala”, foi intenção do projectista, com o objectivo de corrigir “as anomalias do projecto tipo existente”.

Não vamos analisar as causas das dificuldades sentidas por grande parte dos professores na utilização dos espaços de ensino das escolas construídas segundo o projecto P3, mas julgamos que a posição do projectista face aos problemas levantados pelas escolas de área aberta, não pode traduzir-se no simples isolamento de cada sala de aula (P3-PARC-85-1)²⁷⁹

À medida que a contestação em torno deste tipo de edifício aumenta, mesmo que a ritmos e amplitudes diferentes, as autarquias vão assumindo um protagonismo cada vez maior na intervenção no domínio das construções escolares e, em particular, na alteração do projeto tipo P3. Como sublinha Manuel Rangel,

era muito diferente, desde aqueles... uns só por medo; do ministério da educação diziam que era proibido fechar, porque o ministério era perentório nisso... aliás sempre houve esta contradição, quem constrói são as autarquias, mas quem aprova é o ministério da educação; portanto só se faz aquilo que o ministério deixava...portanto alguns diziam que não se podia; outros tentavam agradar aos professores, tentavam agradar aos pais, alguns deles até professores; muitas vezes os autarcas são professores e com aquela opinião. Portanto eu acho que aí jogaram um bocado ideologicamente a favor ou contra e depois, entre o ideológico e o medo... a ver se podia. Quando começou a abrir, começaram de um modo geral a fechar ou a fechar pelo menos parcialmente. Porque depois aquilo tinha umas meias paredes que ainda fechavam um bocado e depois ficava sem porta, mas aberta e fechada... acho que as autarquias aí jogaram muito por proximidade ideológica às diferentes posições

²⁷⁸ Parecer da DSPRI/SAP enviado como resposta ao ofício da Câmara Municipal de Cascais. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

²⁷⁹ Parecer da DGCE/MES enviado como resposta ao ofício da Câmara Municipal de Matosinhos. Ver inventário *corpus documental* anexo 1

pedagógicas e um bocado o satisfazer ou não os professores e os pais (entrevista a Manuel Rangel, p. 10, I10-20)

Outra dimensão que importa sublinhar e que nos transporta para a ideia de que o processo de regulação *“resulta de uma constante definição e reinterpretação da regra consoante os interesses particulares dos elementos do grupo e o interesse geral do mesmo”*, (CRUZ, 2012, p. 24), diz respeito às adaptações que os professores, gradualmente, foram fazendo relativamente à utilização dos espaços nas escolas de área aberta. São vários os testemunhos que vão dando conta, como lhe chama António Matos da *“(re)funcionalização”* (entrevista a António Matos, p.9, I10) que os professores vão fazendo dos espaços.

Na altura depois, elas acabaram por ir evoluindo da tipologia “natural”, na tipologia que é natural, do atual estado de desenvolvimento cultural, do sistema educativo. Foi reinterpretado por quem utilizou aquele espaço... acho que foi isso... Assistiu-se a uma (re)funcionalização tipológica... foi (re)funcionalizada. Aquilo tinha subjacente uma certa função educativa, não é, uma certa forma de trabalhar e as pessoas foram ajustando a tipologia a outra forma de trabalhar, que é a forma de trabalhar do conforto, que também tem fundamentação científico-pedagógica. (entrevista António Matos, p. 11, I9-13)

Esta reorganização dos espaços por parte dos professores configurou claramente um processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resultou *“do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspetiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência”* (BARROSO, 2006a, p. 57). De forma ilustrativa refira-se aqui a forma como, gradualmente, os professores vão recriando os espaços tradicionais de sala de aula individual,

aparecia cada vez mais a solicitação de professores para que, num primeiro momento iam fechando com armários, iam fechando com armários e rapidamente começava a surgir pedidos de forma sistemática para colocação de armários. Colocação de armários... E portanto essa é a primeira, o primeiro movimento que tenho presente, é um bocadinho o fecho... não é tanto “já não aguento mais... transforme-se a escola!”, mas o fecho com armários. Esse é o primeiro movimento, a primeira onda... a primeira onda era a colocação de armários (entrevista a António Matos, p. 3, I21-25)

Num segundo momento, que me recordo bem é o pedir-se, porque na altura fizeram-se escolas ainda, era um pedir-se que as escolas já não viessem abertas mas que viessem com um bocadinho de parede, com uma parte de parede. Portanto eu lembro-me bem que várias escolas começavam a ... é que a regra depois, nos anos 80 lá, era fazer com um bocado de parede, ou seja, até uma determinada zona. (entrevista a António Matos, p.3, I32-36)

Mas depois, continuando com esta tendência para o fecho, lembro-me das escolas abertas já a funcionar há vários anos em que o pedido começou a ser para se encontrar uma solução

de fecho e portanto... construir as meias paredes, não é? Começou-se a construir, as escolas que não as tinham, ... algumas construídas já com meias paredes ... construir meias paredes e portanto foi outro movimento, que eu não sei agora quantificar, quantas foram assim, mas lembro-me de meias paredes. Portanto um primeiro passo foi, primeiro armários, depois meias paredes e depois havia soluções mistas, não é? Porque a seguir a uma meia parede, vai um terceiro armário, não é? (entrevista a António Matos, p.4, I1-6)

Eram para já fechados com armários... Utilizavam o espaço como se fosse uma sala normal. Os outros 8 anos que eu estive nessa escola foi exactamente assim, como se fosse uma sala independente, individual.. (entrevista a Maria José Rodrigues, p. 4, I29-30)

a forma como se associam quer a autarquias ou a grupos de pais para fazer emergir a sua indignação e dificuldade de trabalho neste tipo de edifício,

Portanto houve ali muitas pressões, até que acabou por fechar as salas. A Câmara acabou por fechar as salas... a Câmara arranjou tudo (entrevista a Virgínia Nogueira, p. 2, I9-10)

E eu sei, mesmo antes de eu ir para lá, já tinham pedido, tanto a escola como... em conjunto com a associação de pais ... Portanto era habitual fazer esses pedidos por escrito em conjunto, em que assinava o diretor, pelo conselho escolar, e assinava o presidente da associação de pais, pela associação de pais. Portanto, habitualmente o que era endereçado às entidades era assim. E eu sei que já nessa altura estavam a pedir à Câmara e à DREL para pedir o fecho das salas. O fecho mesmo, com paredes e tudo, já nessa altura. (entrevista a Maria José Rodrigues, p.5, I33-35; p.6, I1-2)

Lembro-me bem também, de que a continuação dos pedidos... ou seja, os pedidos começavam a não ser tão isolados e começaram a ser, a partir de certa altura, começaram a ser primeiro isolados, segundo expressivos não maioritários e depois um movimento. Um movimento difícil agora de pôr uma métrica, mas foi uma coisa progressiva, aqui e ali e tal. Portanto lembro-me bem, que nesta tendência para o fecho a seguir, nalguns casos, a seguir às meias paredes colocou-se tabiques destes (divisórias de pladur) e portanto fechou-se. Era uma solução rápida para fechar completamente. (entrevista a António Matos, p. 4, I7-10)

ou ainda, a forma como sindicatos, meios de comunicação social ou até estruturas desconcentradas da administração central se associam a esta posição por parte dos professores relativamente às escolas P3 e “fortalecem” a ação arquitetónica dos utentes que, como sublinha GONÇALVES (2011) tomam para si *“a organização do espaço que vão habitar e o colocam ao dispor da sua cultura empírica”* (p.154).

Portanto houve aqui uma pressão dos sindicatos?

HM – Muito grande, muito grande, ... enorme, enorme, enorme... Foi muito difícil de gerir e portanto as escolas estavam a ser desvirtuadas cada dia e quando a experiência termina havia já muitas escolas com paredes, mesmo assim. (entrevista a Maria Helena Mendes, p. 14, I14-16)

àqueles professores que não quisessem (ou não pudessem) reconverter a sua prática, que lhe seja facultada a colocação noutra escola ou que lhes permitisse fechar as paredes da sua sala de modo a poder trabalhar de acordo com os seus hábitos. (SPGL, 1982)

Aparecem aqui as propostas de foles, portas de vidro rolantes, portas giratórias, etc., etc. Fazer um isolamento das salas de maneira a poder trabalhar com as salas abertas ou fechadas conforme o trabalho com os alunos o exigisse. (DSPRI, 1982, p. 26)

a reabertura das aulas volta agora a incendiar, nos professores primários portugueses, aquela pequena chama de ódio que o temível P3 não se cansa de suscitar. Não sabe o que é o P3?

É uma linda ideia, no papel: dividir uma vasta sala de aula em três partes separadas apenas por armários. Forma um «espaço mais aberto». Facilita a comunicação entre os alunos, entre os professores. Na prática, contudo, os milhares de pequenos estudantes das 310 escolas P3 do País não passam de cobaias ensurdecidas de um «teste» que no estrangeiro já deu o que tinha a dar – e entre nós, evidentemente, é cegamente seguido e enaltecido como «coisa nova, vinda lá de fora»... (MORAIS, 1984, p.7)

Dizem-nos FREEMAN, SMITH-MERRY e STURDY (2012) que a *“regulação depende em grande parte de processos recursivos e de auto-ajustamento, bem como do alinhamento entre diferentes atores, reguladores e regulados, dentro do sistema como um todo”*, o que de facto assistimos neste processo de introdução e difusão das escolas de área aberta. Onde, e de forma particular neste 3º período, a *“regulação é em grande parte autorregulação”* e o *“conhecimento – do próprio, dos outros, do sistema”* se assume como *“vital”* (p. 14), como veremos no ponto que se segue.

3. Inovação sem mudança²⁸⁰: o peso do conhecimento baseado na experiência

“foi discutido que é capaz de levar 20 anos até que os professores se adaptem aos edifícios” (BROGDEN, 2007)

“os planos de área aberta foram um bom exemplo de um projeto ao nível nacional que foi imposto ... que não teve um programa de disseminação e que foi apresentado aos professores e diretores pelas autoridades locais com muita pouca atenção para a formação. ...sabemos que projetos iniciados centralmente têm um efeito reduzido no trabalho do professor dentro da sala de aula, que o professor tem de mudar, antes que a inovação tenha lugar” (BROGDEN, 2007)

A propósito da forma como as escolas de área aberta foram recebidas noutros países, FITZPATRICK & ANGUS (1975) referiam que *“as escolas de área aberta não existem num cultural vacuum²⁸¹”* e que *“as atitudes dos professores, alunos, pais e membros da comunidade que afetam a ação da escola, varia de*

²⁸⁰ Adelman & Walker (1974).

²⁸¹ Sublinhado nosso

país para país” (p. 8), mas a verdade é que assistimos um pouco por todo o mundo, com as devidas diferenças culturais, a uma reação relativamente adversa às escolas de plano-aberto e um mesmo desfecho, o encerramento dos espaços abertos (DEROUET-BESSON, 1998; CONINCK-SMITH, 2013). Na perspetiva de GONÇALVES (2011) as razões estão associadas ao facto de não se ter promovido “a articulação entre os três âmbitos da cultura escolar – as regulamentações e o desenho arquitetónico prescrito pelos arquitetos, o normativo do discurso pedagógico e a cultura empírica dos professores (Escolano, 2006) – acarretando um processo cuja experiência não se incorporou à cultura escolar, na medida pretendida. As incoerências, as desarticulações resultaram na manutenção da prática –tradicional ou ao retorno a uma espécie de porto seguro mais confortável para todos” (p. 108). Com efeito, as escolas de área aberta ao suprimirem as paredes divisórias entre as salas de aula de um mesmo núcleo, permitiram mexer “em determinadas dimensões da estrutura da classe, mas mantiveram tudo o resto, acabando por ser bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original.” (BARROSO, 2001, p.81). Aqui, os utilizadores emergem como “actores estratégicos, possuidores de uma racionalidade a priori dos decisores e dos responsáveis pela definição das normas e das regras” (BARROSO, 2002, p.24) e é colocado em causa o “esquema ... de ... um actor central que estrutura a agenda e toma decisões que, em seguida, são executadas e aplicadas por outros actores” (DELVAUX, 2009, p. 965).

Assim, da análise deste 3º período de introdução e difusão das escolas de área aberta no nosso país, no que diz respeito ao conhecimento veiculado e ao papel que este desempenha na regulação das políticas de construções escolares em Portugal, emerge de forma clara o peso do conhecimento baseado na experiência. De forma concreta, este tipo de conhecimento sobressai, não só na forma como se estrutura e desenvolve a própria Experiência Pedagógica (até meados da década de 80), mas também como o edifício acaba por ser (re)interpretado pelos seus utilizadores, dando origem à reconversão dos espaços.

3.1. O conhecimento dos práticos na Experiência Pedagógica

Como houve oportunidade de referir acima, a Experiência Pedagógica com professores em exercício em escolas de área aberta construiu-se em torno da experiência dos profissionais que nela participavam. Da experiência dos técnicos, que constituíam as equipas central e locais de apoio ao desenvolvimento da Experiência Pedagógica; mas também da experiência que os docentes participantes adquiriram ao longo da mesma e que disseminaram através dos estágios realizados nas suas escolas ou do apoio que davam a outras escolas na sua zona de influência. Como se definia inicialmente, a Experiência Pedagógica tinha como objetivo “ensaiar e desenvolver modelos de organização escolar e técnicas e processos educativos que, adequando-se ao edifício e à equipa pedagógica da escola, constituiriam exemplo a divulgar entre os restantes professores – exemplos que iriam constituir apoios para a viabilização de um projeto de arquitectura escolar” (P3-RELT-86-1) e nesse sentido, a forma como esta se estruturou e desenvolveu

esteve assente no conhecimento decorrente da experiência profissional²⁸² dos técnicos e dos docentes participantes. É este princípio que norteia a escolha dos membros das equipas,

“grupo de professores convergentes na sua prática pedagógica e que têm fundamentado o apoio prestado na sua experiência profissional” (MHM-DC-INT-84-1)²⁸³

da mesma forma que é este princípio que norteia o formato do apoio e acompanhamento que é feito com os professores em exercício em escolas de área aberta e a forma como é realizada a disseminação dos resultados da Experiência Pedagógica junto dos alunos-estagiários das Escolas de Magistério Primário e das escolas P3.

... ficámos cientes de que pelo menos os 32 estagiários concluíram o seu curso com uma perspectiva inovadora do que, realmente, deve ser uma prática pedagógica adequada ao desenvolvimento harmónico da criança, à implicação e abertura da escola ao Meio e ainda uma organização da escola em si, aproveitando os recursos disponíveis ao bom funcionamento desta.

O aluno estagiário teve a oportunidade de observar e experimentar meios de trabalho que até aí desconhecia. (MHM-RELT-86-4)²⁸⁴

Também, ..., aconteceu que os professores foram solicitados para cederem materiais didático-pedagógicos, se deslocarem aos Conselhos Escolares de outras Escolas, participarem em Seminários de formação ou ainda para colaborarem em “certames pedagógicos” de fim de ano, ... tudo isto sempre num contexto de participação baseada no relato e reflexão da experiência vivida...

A situação presente, no ano lectivo de 1985/1986, é que os professores que o desejaram, continuam nas Escolas, evidentemente, que aprofundando e reformulando as suas práticas, mas com um outro objectivo definido à partida e fazendo parte dos respectivos Planos Pedagógicos: divulgarem a sua experiência, as suas vivências a outros professores que o desejem, privilegiando o apoio sistemático, mas estando abertos a situações de apoio pontual. (P3-RELT-86-1)

Pelo descrito, emerge de facto, a ênfase colocada no conhecimento baseado na experiência ao longo do desenvolvimento da Experiência Pedagógica. Conhecimento este, que surge (ou procura surgir) como um complemento ao conhecimento técnico-científico inerente à proposta do projeto arquitetónico (e com uma

²⁸² Lise DEMAILLY (2001) define experiência profissional como um conjunto de formas de ser, pensar e fazer de que o indivíduo ou grupo profissional se apropriam no decurso do seu exercício profissional. MIALARET (1996) refere-se à experiência como o “conjunto de informações, de conhecimentos, de atitudes adquiridas por um indivíduo ao longo da sua existência, pela observação espontânea da realidade e das suas práticas, e que vai integrando progressivamente à sua personalidade” (p. 165). Continua, sublinhando que esta adquire uma forma muitas vezes inconsciente, mas “inscreve-se no seu comportamento, nos seus hábitos, na sua personalidade e torna-se assim uma segunda natureza” (MIALARET, 1996, p. 166).

²⁸³ Comunicação interna dirigida a chefe de serviços, oriunda se SOE/SEB. Assunto: Exp. pedagógica de edifícios escolares de área aberta – tipo P3. Ponto da situação. Num momento de transição da responsabilidade da exp. pedagógica para outros serviços, é feita nesta comunicação um balanço da mesma. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

²⁸⁴ Relatório do trabalho realizado no ano letivo 1985/1986 pela escola P3 de Penafiel. Ver inventário *corpus documental* anexo 1.

presença mais forte nos períodos anteriores); que faz uso essencialmente da transmissão oral, através das narrativas e histórias e tem em conta a *“multidimensionalidade, a complexidade e a especificidade dos contextos”* (BARROSO & AFONSO, 2011a, p. 22).

Ainda sobre o conhecimento mobilizado ao longo do desenvolvimento da Experiência Pedagógica, revela-se interessante a relação que ao longo desta se estabeleceu com o MEM. Como sublinhado anteriormente era privilegiada a experiência dos técnicos e, de forma particular, a sua relação com o MEM e esta ligação com o MEM, que se faz sentir já durante o desenvolvimento da Experiência Pedagógica, quer nas ações de formação e encontros de professores (nos modelos de ensino-aprendizagem apresentados e trabalhados ou nos formadores requisitados), quer nos textos de apoio enviados para os docentes, transporta-nos para outra questão interessante no que respeita à relação entre o conhecimento e a regulação das políticas, e que diz respeito ao modo como este vai sendo adaptado e atualizado de forma constante (FREEMAN; SMITH-MERRY e STURDY, 2012). Como sublinham estes autores,

Reguladores e atores necessitam de atualizar constantemente o seu conhecimento sobre o sistema como um todo, e como a regulação efetiva terá de funcionar para que os seus interesses sejam assegurados. A regulação depende da constatação, circulação, interpretação e avaliação do conhecimento (p.14)

Com efeito e como assinala Rita Veiga da Cunha *“foi o projeto que ... levou a procurar as ideias que podiam ajudar a trabalhar naquele tipo de projeto”* (entrevista a Rita Veiga da Cunha, p.6, 19) e a ligação com o MEM e os princípios pedagógicos associados a este movimento fez-se sentir mais tarde durante o desenvolvimento da Experiência Pedagógica. Recorda Maria Helena Mendes,

eu estava sensibilizada para isso; tinha trabalhado já de acordo com a metodologia Freinet; com professores franceses que eram militantes da pedagogia Freinet; a Maria José Rau era uma pessoa que também tinha passado pelo movimento da escola moderna. Portanto ambas estávamos, mas nós...nós influenciámos, sim, com as nossas opções, na medida em que fomos escolher pessoas, para a nossa retaguarda técnica, pessoas que nos davam garantia de terem uma determinada postura pedagógica, que era a nossa crença. E portanto foi a Manuela Castro Neves, o José Júlio Gonçalves ... isto mesmo, mesmo do movimento, o próprio Sérgio Niza, não como equipa permanente, era pontualmente, como um apoio. (entrevista a Maria Helena Mendes, p.13, 134-38; p.14, 11-2)

Esta constatação de mudança no que respeita ao tipo de conhecimento mobilizado permite-nos, de alguma forma, confirmar que a articulação entre o conhecimento e a medida política das P3 é fortemente influenciada pela interação entre fatores como o tipo de conhecimento; o tipo de atores; os modos de regulação e que esta relação *“é variável ao longo do processo de ação pública”* (BARROSO, 2009, p. 997). E o processo de introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal confirma, a afirmação

deste mesmo autor de que “o processo de acção pública não é um processo linear e envolve vários actores e ‘racionalidades’, antes e depois da decisão política. Do mesmo modo, o conhecimento que é inscrito na acção pública varia de momento para momento e decorre das características do próprio processo político” (p. 997).

3.2. A manutenção da gramática da escola

“O poder político tem legitimidade para dizer o que é útil nas suas prioridades, mas não possui o monopólio para definir a utilidade para a prática, nem sequer para as suas prioridades, porque não deve possuir todo o poder para decidir qual será a prática educativa mais conveniente” (SACRISTÁN, 1998)

O peso do conhecimento baseado na experiência faz-se sentir, como se acabou de ver, na forma como se desenvolveu a Experiência Pedagógica de apoio a professores em exercício em escolas de área aberta, programa de iniciativa da administração central; mas também na forma como o espaço é apropriado e (re)interpretado pelos seus utilizadores. Neste período, os “saberes implícitos, incorporados, locais” de que nos fala LATOUR (1996, p. 137), quando se refere aos saberes de ação e decorrentes da experiência profissional, emergem como protagonistas e o edifício de plano aberto característico das P3 é assimilado por padrões prévios de escolarização (TYACK & CUBAN, 2001).

Como relembram TYACK & CUBAN (2001) “os movimentos para o desenvolvimento das aprendizagens, muitas vezes têm estado baseados em princípios gerais e numa implementação flexível Mas seria insensato subvalorizar a força que “o passado pedagógico” e a dificuldade de mudança das formas institucionais, a gramática que organiza o trabalho central da escola: a instrução” (p.84). E a verdade é que a implementação das escolas P3 procurou introduzir mudanças nos modos de organização escolar, bem como nos processos de ensino-aprendizagem, pondo em causa, nomeadamente, o “núcleo-duro” da organização pedagógica das escolas, a *alma mater*²⁸⁵ da escola (BARROSO, 1996) – a classe.

Como vimos até ao momento, a introdução e difusão das escolas de área aberta inseriu-se num conjunto de inovações, reformas, movimentos pedagógicos alternativos, cujo objetivo era pôr em prática formas organizativas que permitissem uma “pedagogia diferenciada” e um ensino individualizado. Ora, o que é proposto por estes movimentos pedagógicos, inovações implica necessariamente colocar em causa “o paradigma de referência que ... influenciou toda a organização pedagógica da escola: o ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo” (BARROSO, 1995, p. 118).

²⁸⁵ Como nos relembra BARROSO (1995) a classe tinha como finalidade “criar grupos «homogéneos» de alunos que permitam «ensinar a muitos como fossem um só» - que é a essência do ensino magistral e simultâneo” (p.117) e desta forma, toda a organização dos tempos, dos espaços, dos saberes, dos alunos, dos professores, todo o sistema administrativo existia para realizar essa finalidade. A classe tornou-se, assim, a *alma mater* da escola enquanto organização.

Referem TYACK & CUBAN (2001), que ao longo dos tempos movimentos inovadores procuraram: a) criar escolas não graduadas; b) usar o tempo, o espaço e o número de alunos como recurso flexível e no sentido de diversificar a uniformidade dos tempos escolares, do tamanho e tipo de salas de aulas; c) fazer emergir temas especializados no ensino secundário; e d) encorajar professores a trabalhar em equipas em vez de trabalharem de forma individual, em salas de aulas separadas. Por meio de conferências, encontros, publicações e disseminação de «boas práticas» os princípios-base destas propostas foram sendo passados. Mas, *“a gramática da escola provou ser notavelmente durável”* (TYACK & CUBAN, 2001, p. 87).

É neste mesmo sentido que vão os estudos empreendidos por Cuban sobre as reformas nos EUA desde o século XIX, e que lhe permitem afirmar que

Não é de estranhar que muitas reformas que se propuseram alterar as estruturas fundamentais do processo de escolarização tivessem sido, se é que chegaram a ter, tão pouco sucesso. É o caso, por exemplo, do ensino baseado no aluno, das escolas de «área aberta», das escolas não graduadas, do «team-teaching», da ampla utilização da tecnologia audiovisual, do ensino programado, dos horários móveis, e outras erráticas reformas. Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas, raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país. (Cuban, 1990, citado por BARROSO, 2005b, p. 45)

Transportando esta constatação para o caso português e em concreto para a introdução e difusão das escolas de área aberta em Portugal, o que emerge é que a tentativa de alterar a organização pedagógica baseada na divisão dos alunos em classes, através da descompartimentação do espaço da sala de aula e pelo trabalho em equipa dos professores, não surtiu o efeito esperado. Na prática, o que se assiste com a introdução das escolas de área aberta foi a

Um número muito significativo de professoras que tenta fechar os espaços de ensino recorrendo ao mobiliário, fazendo vedações com os armários e estantes, o que lhes proporciona isolamento visual mas não acústico.

Tal facto traduz a necessidade de converter (ainda que em deficientes condições) os novos espaços-aula nos espaços tradicionais. Duas consequências podem ser detectadas:

- a menor eficácia do trabalho realizado em piores condições;
- o sub-aproveitamento (ou total desaproveitamento) de recursos. (RUIVO, FERNANDES & TELMO, 1987, p.18)

Ou que insiste na ideia de que,

[...] A escola deve ser aberta de mentalidades e não de paredes. (DSPRI, 1983a: 26).

A justificação para este tipo de resposta por parte dos professores encontra-se, segundo CORTESÃO (1988) no facto da experiência vivenciada pelos docentes os convidar a ser “os senhores absolutos do seu território – a sala de aula – onde nenhum outro adulto intervém, onde “ensinam” as matérias que sabem a alunos que as deverão “aprender” de forma mais ou menos passiva e ordeira” (p.23); mas também, no facto de pôr em causa o “elemento principal do sistema tradicional” – a classe - que se revelou um “obstáculo à evolução provocada pela transformação das mentalidades” (HASSENFORDER, 1974, p. 92). Como sublinha WEISS (1995), partindo de uma discussão em torno dos quatro l’s das reformas educativas (interesses, ideologias, informação e instituição),

... o interesse próprio dos mestres (interesses), as crenças (ideologias) e o saber (informação) faz com que tendam mais a defender o *status quo* do que a advogar uma reforma da escola (p. 585)

Considerações finais

Nesta investigação sobre as políticas de construções escolares tomou-se como objeto de estudo as políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, analisadas numa perspetiva de ação pública. Propôs-se um olhar sobre estas políticas que conciliasse esta perspetiva de política como “ação pública”, com a análise dos processos de regulação e do papel do conhecimento, na construção e definição destas mesmas políticas. Olhou-se para as políticas de construção das escolas de área aberta como uma política multirregulada, com uma forte articulação entre conhecimento e política e foi este argumento que constituiu o fio condutor desta tese.

Ao longo dos capítulos que compõem o trabalho empírico e partindo da questão *Que políticas de construções escolares estão na origem e difusão das escolas de área aberta, em Portugal?*, identificaram-se as medidas tomadas, os atores envolvidos, os modos de regulação praticados e os tipos de conhecimento mobilizados ao longo dos três períodos em que se desenvolvem as políticas de construção das escolas de área aberta no nosso país. A análise efetuada a partir destas três dimensões de análise (Atores, Regulação, Conhecimento) permitiu desenhar o quadro-síntese que se apresenta de seguida (Quadro 11) e que serve de suporte às linhas conclusivas que compõem estas considerações finais:

- *As políticas de construção das escolas de área aberta são multirreguladas e a sua evolução faz emergir a alternância do protagonismo dos diferentes níveis de regulação em cada um dos períodos que compõem o desenvolvimento destas políticas;*
- *As políticas de construção das escolas de área aberta são construídas por uma multiplicidade de atores, com diferentes papéis e funções, situados em diferentes escalas da ação pública;*
- *As políticas de construção das escolas de área aberta são construídas a partir da circulação e mobilização de uma série de conhecimentos, configurando-se como um território de intermediação entre propostas oriundas da arquitetura, da administração e coordenação dos sistemas educativos e da pedagogia.*

Estas considerações finais marcam, assim, o fim do processo analítico e interpretativo desenvolvido ao longo da tese, tratando-se agora de fazer uma síntese interpretativa, sendo que as ilustrações empíricas aqui retomadas têm sobretudo a intenção de sublinhar os aspetos mais relevantes dos resultados obtidos.

Quadro 11. As políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal: ensaio de uma genealogia

Periodização	Descrição do processo	Atores principais	Regulação dominante	Conhecimento mobilizado	Notas interpretativas
Primeiro período: entre meados anos 1950 e 1969	Do Projeto Regional do Mediterrâneo ao Grupo de Trabalho Sobre as Construções Escolares (capítulo 3) Participação no PRM Participação no programa DEEB/OCDE e criação GTSCE Construção escola-piloto de Mem Martins	OCDE GTSCE Guy Oddie	Transnacional OCDE	Planeamento/Administrativo Arquitetura	- Abertura em relação à experiência e conhecimentos do exterior (contexto político propício a partir da década de 50) - Entrada e influência de organização internacional (OCDE) - Introdução da lógica planeamento
Segundo período: 1969-1973	O projeto normalizado de escolas primárias (capítulo 4) Criação da DGCE e do GEP. Criação equipas de projeto no seio do GEP. Desenvolvimento e lançamento do projeto normalizado de escolas primárias (escolas de área aberta P3)	GEP MOP MEN Maria do Carmo Matos Prostes da Fonseca	Nacional	Arquitetura/ Pedagogia	- Lógica de trabalho multidisciplinar - Reforço da lógica de planeamento - Mudança na gestão e coordenação das construções escolares (1969) - Alternância/incompatibilidade entre MOP e MEN quanto à responsabilidade sobre as construções escolares
Terceiro período: 1973-1985/6	A ascensão e queda das escolas de área aberta (capítulo 5) Experiência pedagógica Transição para ME das construções escolares Construção de escolas P3 com alteração do projeto (regulação autónoma); Transformação das escolas de área aberta; Entrada das câmaras municipais; Pressão dos atores para transformação dos espaços;	Equipa Exp. Pedagógica (nacional, regional e local) Autarcas Sindicatos Professores	Local (Intervenção autarquias; Pressão dos professores)	Pedagogia Experiencial	- Formação de professores e conceitos pedagógicos trabalhados procuram adaptar-se ao edifício - Socorre-se a princípios próximos da pedagogia Freinet (MEM), educação nova, etc. - “Imposição” de MEC de uma forma de trabalhar; - Adequação normativa: diferentes normas nos concursos de professores, despacho experiência pedagógica, etc. - Papel das autarquias no fecho das escolas P3 - A inovação é reformada pela gramática escolar existente Não foi o espaço que mudou as práticas, mas as práticas que transformaram o espaço

As políticas de construção das escolas de área aberta são multirreguladas e a sua evolução faz emergir a alternância do protagonismo dos diferentes níveis de regulação em cada um dos períodos que compõem o desenvolvimento destas políticas

A descrição do processo diacrónico das políticas de construção das escolas de área aberta permitiu fazer emergir o carácter multirregulado destas políticas. Coexistem na sua construção “*múltiplas arenas de regulação*” (CARVALHO, 2011c, p.186) que envolvem uma diversidade de fontes e modalidades de regulação resultando, como nos diz BARROSO (2006), numa “*coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento*” das políticas de construções escolares que decorre “*mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político*” (BARROSO, 2006, p. 64).

Um dos aspetos que sobressai, neste carácter multirregulado das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, está relacionado com a alternância de protagonismo e relevância dos diferentes níveis de regulação (transnacional, nacional, local) conforme os períodos em que se desenvolvem estas políticas. Com efeito, se no primeiro período (capítulo 3) sobressai o papel da regulação transnacional, no segundo e terceiro período sobressaem, respetivamente, o papel da regulação ao nível nacional e local (capítulo 4 e 5).

Assim, no capítulo 3, correspondente ao período que se situa entre finais dos anos 1950 e finais dos anos 1960 e à participação de Portugal em dois projetos coordenados pela OCDE, emerge uma regulação transnacional mais evidente. Decorrente da convicção do potencial do desenvolvimento da educação no crescimento económico e da equidade social na regulação dos sistemas educativos (SOUHELIS, 1983; PAPADOPOULOS, 1994; RUBENSON, 2008; DESJARDINS, 2009), a ação da OCDE na esfera educativa intensifica-se a partir deste período (CARVALHO, 2011c; DESJARDINS, 2009) e, de uma forma muito particular, “*no desenvolvimento de instrumentos de apoio ao planeamento educacional (no contexto do investimento dos Estados na expansão dos sistemas escolas no pós II Guerra)*” (CARVALHO, 2011c, p. 189) e em domínios com uma forte e explícita ligação com o desenvolvimento económico (TAYLOR & HENRY, 2007²⁸⁶; DALE, 2007²⁸⁷) como é o caso das construções escolares (com implicações na expansão da rede escolar). Considerado como um dos elementos mais importantes que ressaltam dos relatórios nacionais no âmbito do PRM, as construções escolares foram objeto do já referido projeto DEEB que procurava

²⁸⁶ Texto publicado originalmente sob o mesmo título em *Education theory*, Fall 2000 50 (4), pp. 487-503.

²⁸⁷ Texto publicado originalmente sob o mesmo título em *Journal of Education Policy*, 1999, 14 (1), pp. 1-17.

encontrar os meios de execução do programa nas condições económicas mais eficazes. Um destes meios consistirá na avaliação das necessidades: confiando essa avaliação a um organismo central ; utilizando técnicas de construção que permitiram, noutros países diminuir sensivelmente os custos associados às novas construções; nós esperamos que o projecto da OCDE sobre o desenvolvimento económico das construções escolares (DEEB) conduzirá igualmente a bons resultados nos países mediterrânicos (OCDE, 1965, p. 26).

Ora, é de facto nestes domínios que se sente a intervenção da OCDE no nosso país neste primeiro período de desenvolvimento das políticas de construção das escolas de área aberta. Como evidenciado no capítulo 3 a ação da OCDE pautou-se por uma preocupação com uma resposta ao crescimento do sistema de ensino através do seu contributo na elaboração das políticas, no planeamento e na definição dos seus fundamentos teóricos e metodológicos e nas aplicações práticas adaptadas ao contexto nacional (PAPADOPOULOS, 1994). De forma concreta, a influência da OCDE quer no PRM quer durante os trabalhos desenvolvidos no âmbito do DEEB manifestou-se através da difusão de ideias, da modelagem de um determinado repertório de reformas e na disponibilização, aos atores nacionais, de argumentos que lhes permitissem legitimar as suas ações e concretizou-se através da formação de técnicos (cursos, seminários, estágios, etc), da introdução e promoção da lógica de planeamento (fomentando e apoiando a criação de estruturas de planeamento) e no apoio à reforma administrativa ao nível das construções escolares. A ação desta organização internacional colocou o ‘governo’ das construções escolares em Portugal perante novas decisões e modos de coordenação (LINDBLAD; OZGA & ZAMBETA, 2002), como testemunham as mudanças ao nível da gestão e coordenação das construções escolares e as diferentes formas de encarar essa mesma gestão, por força dos contributos e recomendações da OCDE (ver a título de exemplo quadro 5, capítulo 3).

Se no período que se situa entre os finais dos anos 1950 e os finais dos anos 1960 sobressaíam questões relacionadas com uma regulação transnacional mais evidente, no segundo período, descrito no capítulo 4, a atenção direciona-se para a regulação ao nível nacional. Com efeito, a análise deste segundo período de desenvolvimento das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal faz emergir o protagonismo da regulação ao nível nacional, o que coincide com uma regulação transnacional menos dirigista – decorrente da conclusão dos anteriores contratos estabelecidos com esta organização internacional (PRM e DEEB), a atuação da OCDE, neste período, baseia-se mais em mecanismos de difusão do que na *“harmonização cooperativa de práticas domésticas”* (BUSCH & JÖRGENS, 2005a, p. 860) – mas também com a assunção, no contexto nacional, do Projeto Normalizado de Escolas Primárias – situação que confere relevância à dinâmica nacional e dá maior protagonismo aos agentes à escala nacional.

O foco na regulação nacional neste período coloca em evidência o carácter transversal deste domínio e, de forma particular, os *“conflitos de território”* (REYNAUD, 1997, p. 104) entre a ‘zona de influência’

(BARROSO, 2006) das obras públicas e a *'zona de influência'* da educação. A relação entre estes dois setores é de facto central ao longo do período descrito no capítulo 4, fazendo emergir uma "sensibilidade diferente relativamente à mudança" (JOBERT, 1998, p. 133) no âmbito das construções escolares.

Aliás como sublinha JOBERT (1998) e que emerge da análise das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, é que as políticas *"mobilizam quer as controvérsias e os debates em torno dos referenciais das políticas públicas"* – relembre-se a discussão e controvérsia inicial (entre MOP e MEN e no seio do MEN) em torno do projeto normalizado de escolas primárias e dos seus princípios pedagógicos e arquitetónicos (capítulo 4) - quer *"os conflitos e as negociações em torno dos compromissos institucionalizados que regem, durante determinado tempo, as transações entre protagonistas de uma política pública"* (p.133) – e que é visível na análise da evolução da coordenação das construções escolares e da gestão partilhada (paralela e nalguns momentos duplicada) por parte destes dois organismos da administração central. Assim, a forma como as políticas de construção das escolas de área aberta construções escolares se desenvolveram neste período está largamente dependente das estruturas institucionais, das relações sociais e dos atores que compõem estas estruturas (MAROY, 2008) e a ação das diferentes estruturas da administração central que interferem no domínio das construções escolares neste período ilustra bem a multiplicidade de racionalidades e estratégias bem como *"o peso de diferentes grupos no seio do poder central"* (van ZANTEN, 2004, P. 70)

Desta forma, a regulação nacional das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal reflete o que sublinham COMMAILLE & JOBERT (1998),

Caracterizados pela complexidade, a fragmentação e a fluidez, os procedimentos assumem a forma de uma pluralidade de ajustamentos e de compromissos múltiplos, que são resultado, por sua vez de contradições, de tensões ou de conflitos que marcam toda a ação, mas também de um conjunto de arranjos, acordos estabelecidos sobre o regime de negociação ou sobre a forma de uma mediação. A decisão, a reforma ou a regra são assim resultado de um processo negociado (p. 16).

Finalmente e retomando o evidenciado no capítulo 5, pese embora a coexistência da regulação a outros níveis – da regulação transnacional por intermédio da OCDE, da União Europeia e outras organizações internacionais e da regulação nacional, através da forma como a administração central exerce *"a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo"* (BARROSO, 2006a, p. 50) - há uma ênfase no protagonismo da regulação local durante o 3º período de desenvolvimento das políticas de construções das escolas de área aberta e que decorre, nomeadamente, *"do apelo constante e crescente para a importância da dimensão local"* (RODRIGUES e STOER, 1994, p.175) que se faz sentir a partir do início da década de 80. Este protagonismo da regulação ao nível local expressa-se:

- *no maior envolvimento da administração local* - à medida que a contestação em torno deste tipo de edifício aumenta, mesmo que a ritmos e amplitudes diferentes, as autarquias vão assumindo um protagonismo cada vez maior na intervenção no domínio das construções escolares e, em particular, na alteração do projeto tipo P3;

- *nos processos de apropriação do espaço das escolas P3 por parte dos professores* – os professores gradualmente foram fazendo alterações ao projeto inicial (primeiro colocando móveis como meio de separação dos espaços letivos e mais tarde pressionando as autoridades para o fecho definitivo), o que nos transporta para a ideia de que o processo de regulação “*resulta de uma constante definição e reinterpretação da regra consoante os interesses particulares dos elementos do grupo e o interesse geral do mesmo*”, (CRUZ, 2012, p. 24). Esta reorganização configurou claramente um processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resultou “*do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspetiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência*” (BARROSO, 2006a, p. 57), envolvendo nesta trama sindicatos, autarcas, pais, professores.

As políticas de construção das escolas de área aberta são construídas por uma multiplicidade de atores, com diferentes papéis e funções, situados em diferentes escalas da ação pública

Estudar as políticas de construção das escolas de área aberta numa perspetiva de ação pública implicou estar atento à diversidade de atores, à temporalidade dos processos políticos e às transformações sofridas por esta política ao longo de cerca de três décadas. E de facto, o trabalho empírico e de forma concreta a descrição da genealogia desta política demonstram que as políticas de construção das escolas de área aberta são o resultado do envolvimento e da ação de uma multiplicidade de atores, individuais e coletivos, públicos e privados, situados em diferentes escalas da ação pública, com papéis e funções diversas.

Ao longo do trabalho empírico são referidos estes atores situados em diferentes escalas da ação pública:

- na escala *internacional*, faz-se referência à OCDE e aos seus especialistas e ao envolvimento destes quer no PRM e no programa DEEB, quer mais tarde através do programa PEB e do programa de assistência técnica. Referem-se ainda vários peritos internacionais no domínio da arquitetura, como Guy Oddie ou Mary e David Medd (ver capítulo 3 e 4) e no domínio da pedagogia como Roger Ueberschlag;

- na escala *nacional*, é preponderante o papel do MOP e do MEN (nomeadamente no 2º período – ver capítulo 4), bem como da equipa central responsável pelo desenvolvimento da Experiência Pedagógica (capítulo 5);

- na escala *regional e local*, emergem os professores das Escolas de Magistério Primário e os professores das escolas envolvidas na Experiência Pedagógica (ver capítulo 5); os professores nas escolas P3; os sindicatos e os autarcas.

Ao fazer esta síntese interpretativa respeitante à multiplicidade de atores em presença e ao papel que assumem na definição das políticas de construção das escolas de área aberta, importa ainda sublinhar o carácter fronteiriço de alguns atores. Truman (1951, citado por MASSARDIER, 2003) fala de «*overlapping membership*» para designar “os atores cujas pertenças atravessam vários setores diferenciados e favorecem a instauração de um diálogo entre eles” (MASSARDIER, 2003, p. 160); MASSARDIER (1996; 2003) refere-se aos atores multiposicionados “que atravessam os espaços sociais e asseguram pela posição que vão tendo, a circulação e a partilha de ideias e de práticas de uma rede a outra ou de um setor a outro.” (p.160) e que exercem uma ação de mediação. Ao longo da descrição do processo diacrónico emergem atores que correspondem às características que MASSARDIER (2003) atribui à multiposicionalidade dos atores: a) ocupam posições “reputadas” em diferentes espaços sociais e posições de poder em diferentes níveis de ação; b) possuem recursos em cada um dos espaços no sentido de reforçar as suas posições de poder; c) fazem circular as ideias, as práticas e as informações de um espaço para o outro. Este é o caso, por exemplo, de Protes da Fonseca que fruto das suas funções (em determinada altura de forma simultânea) no GEP do MOP, no GEPAE do MEN e ainda como membro da direção do programa PEB da OCDE, atravessa vários espaços sociais e assegura através dessas posições “a circulação e a partilha de ideias e de práticas de uma rede ou de um setor a outro” (MASSARDIER, 2003, p. 160)

As políticas de construção das escolas de área aberta são construídas a partir da circulação e mobilização de uma série de conhecimentos, configurando-se como um território de intermediação entre propostas oriundas da arquitetura, da administração e coordenação dos sistemas educativos e da pedagogia

As políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal são alimentadas por uma combinação complexa de saberes e de informações nos domínios da administração e coordenação dos sistemas educativos, da arquitetura e da pedagogia e a sua produção e difusão é realizada por um conjunto de atores, profissões e instituições que “agem em função dos contextos e regras específicas” (JOBERT, 1998, p. 135). Na esteira do que nos diz SUREL (2006), de que a mudança ao nível das políticas está

associada “à mudança nos elementos cognitivos e normativos característicos de uma política, de um problema ou de um dado sector de intervenção pública” (p. 85), ao longo do processo diacrónico vários domínios de conhecimento são mobilizados, com maior ou menor relevância em função do período de desenvolvimento destas políticas, e em função dos jogos dos atores, fazendo das políticas de construções escolares um território de intermediação entre a arquitetura, a administração e coordenação do sistema educativo e a pedagogia. De facto, a descrição da genealogia das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal, faz emergir esta articulação entre o conhecimento e o desenvolvimento da política: a título de exemplo, se no primeiro período (capítulo 3) o conhecimento no domínio do planeamento educativo e da coordenação das construções escolares é mais visível, coincidindo com uma preocupação mais forte com a reforma administrativa das entidades responsáveis pelas construções escolares; no terceiro período (capítulo 5) as preocupações com as questões pedagógicas e a circulação de conhecimento neste domínio, originam não só o desenvolvimento da própria Experiência Pedagógica, como também a transição progressiva das responsabilidades ao nível das construções escolares para a tutela da educação.

Este conhecimento que é produzido por vários atores, que se situam numa determinada escala da ação pública e que circulam em diferentes espaços sociais, transforma-se em política, da mesma forma que a política se transforma em conhecimento, dando ênfase ao carácter circular da relação entre conhecimento e política (BARROSO, 2011b).

A descrição do processo diacrónico das políticas de construção das escolas de área aberta em Portugal faz emergir, ainda, dois tipos de conhecimento que adquirem maior destaque no desenvolvimento destas políticas: as «boas práticas» e o conhecimento baseado na experiência.

- As «boas práticas» - este tipo de conhecimento que participa “de uma forma subtil e quase invisível no processo (cognitivo e normativo) de «conduta das condutas» dos outros” (BARROSO & AFONSO, 2011a, p. 21) é utilizado como recurso não só no primeiro período (capítulo 3), por intermédio da OCDE e dos seus especialistas, sobretudo como argumento para referenciar o que deve ser feito no âmbito da melhoria do planeamento educativo e da arquitetura escolar; mas também nos períodos seguintes (capítulo 4 e 5) na forma como o recurso aos exemplos vindos especialmente do estrangeiro serve para legitimar a adoção de práticas pedagógicas adequadas e adaptadas às escolas de plano aberto (veja-se por exemplo, no capítulo 5, as missões realizadas ao nosso país de peritos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos semelhantes em França e no Canadá; ou o uso de documentação produzida no âmbito de projetos de apoio a docentes em escolas de área aberta noutros países).

- o conhecimento baseado na experiência – sendo um tipo de conhecimento utilizado, principalmente pelos utentes e profissionais (BARROSO & AFONSO, 2011a), ele foi importante, nomeadamente, no desenvolvimento da Experiência Pedagógica (capítulo 5), que tinha como objetivo ajudar “a transformar o conhecimento dos actores alvo dessas políticas ou responsáveis pela sua aplicação” (idem, p. 22).

BARROSO (2011) refere que o uso deste tipo de conhecimento dos práticos está associado, muitas vezes a uma procura de *“compensar o défice de competências na administração, com recurso a professores experientes (e/ou da sua confiança)”* (p. 94) e de facto o desenvolvimento da experiência pedagógica justificou-se, como evidenciado no capítulo 5, pela *“inexistência de qualquer apoio ou regulamentação que favoreça a actividade dos docentes destas escolas”* o que conduzia *“a situações de rejeição do edifício por parte dos professores e, por arrastamento, por parte dos pais e alunos”*; e também pelo facto de colmatar uma lacuna originada pelo próprio Ministério que *“ao permitir a generalização de um edifício, não apoiou devidamente os docentes e alunos que nele «teriam» de viver”* (P3-INF-80-3).

∞

O olhar que se procurou construir sobre as políticas de construções das escolas de área aberta em Portugal, conciliando uma perspetiva de política como “ação pública”, com a análise dos processos de regulação e do papel do conhecimento, na construção e definição dessas políticas permite afirmar que à semelhança de Van HAECHT (1998), quando afirma que as políticas educativas “constituem uma figura exemplar das políticas públicas” (p.40), também, neste caso, é possível considerar as políticas de construções escolares como uma figura exemplar das políticas educativas. Com efeito, a forma como estas políticas se estruturam, como são reguladas, como são construídas por uma multiplicidade de atores, confirmam as tendências gerais e evidenciam as características fundamentais das políticas públicas de educação.

Fontes

Arquivos classificados

- Arquivo da Assembleia da República Estado Novo (1935-1974)

Atas da Câmara Corporativa (1935-1974):

Ata nº 85 de 2 de Março de 1960 - Projeto de proposta de lei nº 511. Plano de construções para o ensino primário (atualização do Plano dos Centenários).

- Arquivo do Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares

GTSCE cx 1 doc. 13 a 19

GTSCE cx 1-A doc.1 a 12 A

GTSCE cx 2 doc. 1 a 11

GTSCE cx 3 doc. 1 a 4

GTSCE cx 4 doc. 1 a

GTSCE cx 6 doc. 1 a 6

GTSCE cx 8 doc. 7B e 8

GTSCE cx 9 doc. 1 e 2

- Arquivo Secretaria-Geral OCDE/UNESCO

SG-OCDE/UNESCO cx 9-3562 1972 a 1980

SG-OCDE/UNESCO cx 9-3566 1984 a 1988

SG-OCDE/UNESCO cx 9-3567 1981 a 1984

SG-OCDE/UNESCO cx 9-3824 1981 a 1984

- Arquivo Direcção-Geral do Equipamento Escolar – Concelho de Sintra

- Núcleo Técnico das Construções Escolares

Arquivos não classificados

- Arquivo das Escolas P3

- Arquivo Arquiteta Maria do Carmo Matos

- Espólio pessoal Maria Helena Mendes

Outros documentos

ALVES MARTINS, Carlos *et al* (1963). *Análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa (1950-1959). Projecto Regional do Mediterrâneo*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura. Centro de Estudos de Estatística Económica.

ALVES MARTINS, Carlos *et al* (1964). *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975. Projecto Regional do Mediterrâneo*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura. Centro de Estudos de Estatística Económica.

ARCHER, J. N. (1971). *Missão J. N. Archer. 24 de setembro a 9 de outubro de 1971*. Doc. GEP M8/71. Lisboa: MOP/DGCE.

ASSEMBLEIA NACIONAL (1959). *II Plano de Fomento (1959-1964). Vol. II: Pareceres da Câmara Corporativa*. Lisboa: Imprensa Nacional.

CAETANO, Marcelo (1974). *As escolas estão ao serviço da educação nacional*. Discurso proferido durante a visita às novas instalações do Ministério da Educação Nacional, em 8 de fevereiro de 1974. Lisboa: Secretaria de Estado da Informação e Turismo.

CUNHA, Rita Veiga (1984a). *Estruturas centrais que interferem nos equipamentos educativos. Análise funcional*. Volume I. Relatório para concurso para técnico assessor do Ministério da Educação.

CUNHA, Rita Veiga (1984b). *Estruturas centrais que interferem nos equipamentos educativos. Anexos*. Volume II. Relatório para concurso para técnico assessor do Ministério da Educação.

DGEB (1980). *Formação de inspectores-orientadores do ensino primário – Relatório*. Lisboa: DGEB/SIEP.

DGEB (1982). *Resultados do inquérito distribuído às professoras de escolas de área aberta – tipo P3 – do ensino primário no 3º período de 81/82*. Lisboa: DGEB/DSPRI.

GNECCHI-RUSCONE, Francesco (1975). *As construções escolares em Portugal. Problemas relativos à organização de programas e à escolha dos sistemas de construção*. Doc. GEP M1/75. Lisboa: MOP/DGCE.

LEITE PINTO, Francisco de Paula (1957). “Os Liceus e as humanidades” in *Prelúdio*, Separata do jornal dos alunos do liceu Alexandre Herculano. Número especial comemorativo do cinquentenário da criação do liceu. Porto.

MARREIROS, João (1983). *Estudo e análise de soluções técnicas e administrativas utilizadas na construção industrializada de escolas*. Relatório de estágio. Doc. M1/83. Lisboa: MHOP/DGCE.

MATOS, Maria do Carmo (1986). *Metodologia de avaliação da concepção arquitectónica dos equipamentos educativos*. Lisboa: GEP/MEC.

MEN (1967a). *Trabalhos preparatórios do estatuto de educação nacional. Volume 1*. Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1967b). *Trabalhos preparatórios do estatuto de educação nacional. Volume 2*. Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1967c). *Trabalhos preparatórios do estatuto de educação nacional. Volume 3*. Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968a). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE. Relatório do Grupo de Trabalho. Parte I.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968b). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE- Situação da investigação científica e técnica em Portugal. Parte II.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968c). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE. O desenvolvimento económico português e o processo tecnológico. Parte III.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968d). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE. Perspectivas de desenvolvimento e orientação na investigação científica e técnica. Parte IV.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968e). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE. Procura e oferta da investigação científica e técnica por sector de actividade. Parte V.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MEN (1968f). *Planeamento da investigação científica e técnica em relação com o desenvolvimento económico. Projecto das equipas piloto da OCDE. Plano de desenvolvimento a longo prazo de investigação científica e técnica em Portugal. Parte VI.* Lisboa: MEN/GEPAE.

MHOP (1979). *Normas sobre construções escolares. Critérios de planeamento, programação, dimensionamento e localização.* Doc. E4/79. Lisboa: MHOP/DGCE.

MOP (1970a). *P3 Projecto Normalizado Escolas Primárias. Normas. Redacção Provisória.* Doc. GEP E2/70. Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1970b). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Programa e Estudo Base.* Doc. GEP E1/70. Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1970c). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Esquema de solução. Vol.I.* Doc. GEP E3/70. Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1970d). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Esquema de solução. Vol.II.* Doc. GEP E3/70. Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1970e). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Esquema de solução. Vol.III.* Doc. GEP E3/70. Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1971a). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Escola Primária de Quarteira: Peças desenhadas.* Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1971b). *Programa sobre a construção escolar. Reunião do comité de direcção.* Doc. GEP G4/71. Lisboa: MOP/DGCE.

MOP (1972a). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Escola Primária de Quarteira: Peças escritas para apreciação.* Lisboa: MOP/DGCE/GEP.

MOP (1972b). *Visita do professor James Fairbairn. 25/10/71 a 29/10/71. Relatório.* Doc. M3/72. Lisboa: MOP/DGCE.

- MOP (1973a). *Colóquio sobre “a construção escolar perante a evolução da educação” (Buxton – Inglaterra 15 a 19/10/1973)*. Volume 2 – Documentação. Doc. GEPM4/73. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1973b). *Colóquio sobre “a construção escolar perante a evolução da educação” (Buxton – Inglaterra 15 a 19/10/1973)*. Volume 1. Doc. GEPM3/73. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1974a). *Empreitada de construção de 25 edifícios escolares primários com o total de 174 salas de aula nos distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal*. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1974b). *Visita a França*. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1974c). *Missão do perito da OCDE Guy le Meur. 3 a 8 de dezembro de 1973*. Doc. GEP M1/74. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1976). *Condições técnicas para utilização nos concursos referentes ao projecto normalizado de escolas primárias – P3*. Lisboa: MOP/DGCE.
- MOP (1977). *Normas sobre Construções Escolares. Edifícios e terrenos para escolas primárias. Atualização Outubro 1977*. Lisboa: MOP/DGCE
- OCDE (1965). *Le projet regional méditerranéen. Six pays en quête d'un plan. Récit d'une experience*. Paris : OCDE.
- OCDE (1968). *Development and economy in educational building*. Paris: OCDE.
- OCDE (1973a). *School buildings. Today and tomorrow*. PEB 1. Paris: OCDE.
- OCDE (1973b). *C.R.O.C.S. A swiss industrialised school building system*. PEB 3. Paris: OCDE.
- OCDE (1974a). *A canadian “casework” of furniture and equipment system for schools – FF5*. PEB 4. Paris: OCDE.
- OCDE (1974b). *Industrialised building systems, educational objectives and the problema of change*. PEB 5. Paris: OCDE.
- OCDE (1975a). *Institutional arrangements for school building*. Paris: OCDE.
- OCDE (1975b). *Building implications of the multi-option school*. Paris: OCDE.
- OCDE (1975c). *Industrialized building for schools*. Paris: OCDE.
- OCDE (1975d). *School building and educational change*. Paris: OCDE.
- OCDE (1976). *Providing for future change. Adaptability and flexibility in school building*. Paris: OCDE.
- OCDE (1977). *Educational building policies and co-operation*. PEB 9. Paris: OCDE.
- OCDE (1978a). *Collectivité, équipements, école. Politiques et stratégies*. Volume 1. Paris: OCDE.
- OCDE (1978b). *Co-ordination of school and community facilities*. PEB 10. Paris: OCDE.
- OCDE (1982). *Educational facilities policies in the 80's*. Report on the Symposium held in Lochem, The Netherlands, October 1980. PEB 11. Paris: OCDE.
- OCDE (1983). *Educational Planning. A Reappraisal*. Paris: OECD.

- ODDIE, Guy (1966). *L'utilisation efficace des ressources pour la construction scolaire: options et techniques*. Paris: OCDE.
- ODDIE, Guy (1970). *Development and economy in educational building*. Doc. Nº 55. IIEP/TM/55/70. Paris: IIEP.
- ODDIE, Guy (1975). *Industrialised Buildings for Schools*. Paris: OCDE.
- RODHE, Birgit (1976). *Les enseignants et la construction scolaire*. Paris: OCDE.
- RUITER, Roel (1971). *Relatório de Missão. 10 a 15 de maio de 1971*. Doc. GEP M7/71. Lisboa: MOP/DGCE.
- RUIVO, João; FERNANDES, Maria da Graça e TELMO, Maria Teresa (1987). *Um projecto para rentabilizar os espaços de um núcleo de escolas primárias de projecto P3*. Trabalho realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- SPGL (1982). *Memorando*. Documento policopiado preparado por Maria da Graça Fernandes. Lisboa: SPGL.
- TELLES, Inocêncio Galvão (1966). *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- TELLES, Inocêncio Galvão (1969). *Estatuto de Educação Nacional: Projecto*. Lisboa: MEN.
- UIA (1955). *L'école et ses problèmes*. Lausanne: Librairie de l'Université.
- UNESCO (1987). O papel do diagnóstico no planeamento da educação e na tomada de decisão: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos. Módulos de formação. Tradução feita por Manuel Tavares Emídio. Lisboa: GEP/ME/UNESCO.
- UNESCO (1988). *A conservação dos equipamentos educativos: planeamento e gestão; planeamento e administração da educação e equipamentos educativos: módulos de formação*. Tradução feita por Pedro Cação Coelho e Maria do Carmo Matos. Lisboa: GEP/ME/UNESCO.
- UNESCO (1988). *Custo e financiamento da educação: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos: módulos de formação*. Tradução feita por Maria Isabel Costa; Maria Natércia Estêvão e Maria de São José Baptista. Lisboa: GEP/ME/UNESCO.
- UNESCO (1989). "UNESCO's Educational buildings and furniture programme", *Educational Space Newsletter*, July, 1989, Number 1.
- VEIGA SIMÃO, José (1970). *Discurso proferido pelo Ministro Prof. Dr. José Veiga Simão no acto de transmissão de poderes - 15 de janeiro de 1970*. Lisboa: MEN.
- VEIGA SIMÃO, José (1973). *Educação é diálogo*. Discurso pronunciado na Costa da Caparica em 18-12-1972, no encerramento das reuniões conjuntas de todos os dirigentes regionais do MEN. Lisboa: CIREP.

Referências Bibliográficas

- ADELMAN, Clem & WALKER, Rob (1974). Open Space – open classroom. *Education*, 3-13, 2 (2), pp. 103-107.
- AFONSO, Almerindo Janela (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, Natércio & COSTA, Estela (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas no XVII Governo Constitucional Portuguesa, *Sísifo*, nº 10, Set/Dez., pp. 53-64. Acedido a 7/2/2011. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- AFONSO, Natércio (1995). *A reforma da administração escolar*. Lisboa: IIE.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, Natércio (2006), A Direcção regional de educação: um espaço de regulação intermédia, In João Barroso, org. *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 71-97). Lisboa: Educa.
- AGUILAR, Luis (1982). O Magistério Primário e as escolas de área aberta. Entrevista com Luis Aguilar. *Escola Aberta*, julho de 1982, Nº 0, pp. 4-6.
- ALEGRE, Maria Alexandra (2009). *Arquitectura escolar: o edifício liceu em Portugal, 1882-1978*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior Técnico/Universidade Técnica de Lisboa.
- ALEGRE, Maria Alexandra (2012). *Arquitectura escolar: o edifício liceu em Portugal, 1882-1978*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALEXIADOU, Nafsika & JONES, K. (2001). Travelling Policies – Local Spaces. Paper apresentado no Third International Marx Congress on *Le capital et l'humanité*. Université de Paris-X Nanterre-Sorbonne, 26-29 September.
- ALTERATOR, Scott & DEED, Craig (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in education research*, 23 (3), 2013, pp. 315-330. Acedido em: 10/10/2014. Disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.65.4.05530845t676w50h>
- ALVES MARTINS, Carlos (1968). Alguns aspectos do ensino em Portugal. *Análise Social*, Vol. VI, 1968 (n.º 20-21), pp. 57-80.
- AMBRÓSIO, Teresa (1985), Aspirações sociais e políticas de educação. *Análise Social*, vol. XXI, (87-88-89), 1985, 3º, 4º e 5º, pp. 1023-1039.
- ANÍBAL, Alexandra (2000). A expansão da rede escolar do Ensino Primário durante o Estado-Novo – uma política de voluntarismo minimalista. Atas do IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra. 2000. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Acedido a 12/3/2011. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd61024aca_1.PDF

ANTUNES, Fátima (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa', *Revista crítica de ciências sociais*, 75, outubro 2006, pp. 63-93.

APRIL, Johanne & LAROUCHE, Hélène (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique, *Recherches qualitatives*, vol. 26(2), 2006, pp. 145-168. Acedido em 2/6/2015. Disponível em [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/april-final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/april-final2.pdf)

ARMINGEON, Klaus & BEYELER, Michelle, ed. (2004). *The OECD and European welfare states*, Cheltenham: Edward Elgar.

AUGUSTO, António (1997) *Espaço e comportamento em edifícios educacionais (2ª infância). Conforto ambiental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa.

AZEVEDO, José Maria (2014). Do Plano dos centenários ao programa dos centros escolares: a rede escolar do 1º ciclo do ensino básico. 1960-2010. In Maria de Lurdes Rodrigues, org. *40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos*. Volume II. (pp. 559-579). Coimbra: Edições Almedina.

BALL, Stephen J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes, *Discourses: Studies in the cultural politics of education*, 13:2, pp. 10-17. Acedido a 14/11/2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01596309301>

BALL, Stephen J. (1998), Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34:2, pp. 119-130. Acedido a 7/03/2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225>

BALL, Stephen J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp.99-116.

BALL, Stephen J. (2003). Political interviews and the politics of interviewing. In Geoffrey Walford, ed. *Researching the Powerful in Education*. (pp. 96-115). London: Routledge.

BALL, Stephen J. (2007). Big Policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. In Bob Lingard & Jenny Ozga, eds, *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, pp. 36-47.

BARBIER, Jean-Marie, dir. (1996). *Savoirs théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF.

BARDHAN, Pranab (2002). Decentralization of governance and development. *Journal of economic perspectives*, volume 16, number 4, pp. 185-205. Acedido a 11/2/2015. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.4867&rep=rep1&type=pdf>

BARGUIL, Paulo (2003), Espaço escolar: o que ele ensina? Uma investigação das relações entre os projetos pedagógico e arquitetónico. Atas do I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, João Pessoa: UFPB. Acedido a 7/03/2012. Disponível em: http://www.paulobarguil.pro.br/producao_bibliografica/trabalhos/arquivo/TrabalhoEspacoEscolar.pdf

BARROSO, João & AFONSO, Natércio (2011a). Introdução. In João Barroso e Natércio Afonso, org (2011), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.11-25). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, João & AFONSO, Natércio, org (2011b). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, João & CARVALHO, Luís Miguel (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, número 36, Año 20, Nov. 2011, vol.2, pp. 9-24.

BARROSO, João & CARVALHO, Luís Miguel (2012). Introduction and Overview In João Barroso & Luís Miguel Carvalho, eds. *Knowledge and regulatory processes in health and education policies*. (pp. 7-12). Lisboa: Educa.

BARROSO, João & PINHAL, João, org. (1996) *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

BARROSO, João (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BARROSO, João (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*. (1996), 4 (XIV), pp. 487-506.

BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escolar pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, vol.12. nº 3, pp.9-33.

BARROSO, João (2000). Autonomie et modes de régulation local et dans le système éducatif, *Revue française de pédagogie*, volume 130, 2000, pp. 57-71.

BARROSO, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Eduardo Têrren, Daniel Hameline e João Barroso. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições Asa

BARROSO, João (2002). Innovation and change in school: challenges to teachers and architects, *Education buildings and equipment*, nº 28, 2002, Atenas: UIA/UNESCO, pp. 21-26.

BARROSO, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso, *A escola pública – regulação, desregulação privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.

BARROSO, João (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações, *Educação em revista*, v. 39, pp. 19-28.

BARROSO, João (2005a). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations In Yves Duterq, dir. *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 151-171). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BARROSO, João (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, João (2006a). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local, In João Barroso, org. *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.

BARROSO, João (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*. Vol 30, núm 109, septiembre-diciembre, 2009, 987-1007. Acedido 11.2.2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>

- BARROSO, João (2011a). Conhecimento e política em educação. Perspectivas em cinco países europeus, *Educação, sociedade & culturas*, nº 34, 2011, pp. 7-14.
- BARROSO, João (2011b). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente, in Dalila Andrade Oliveira e Adriana Duarte, org. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento* (pp. 91-116). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- BARROSO, João, org. (2006b). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel; FONTOURA, Madalena & AFONSO, Natércio (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo*, nº 4, set/dez 2007, pp. 5-20. Acedido a 7/2/2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- BEJA, Filomena & SERRA, Júlia (2010). *Muitos anos de escolas. Volume III. Edifícios para o ensino infantil e primário. Da escola piloto à área aberta. Casos especiais*. Lisboa: SG/ME.
- BEJA, Filomena (1979). *Vamos falar de escolas*. Lisboa: MOP/DGCE.
- BEJA, Filomena (1988). Um estudo sobre a evolução dos edifícios escolares em Portugal: objectivos, metodologia e fontes. In Atas do 1º Encontro da História da Educação em Portugal (pp. 247-252). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BEJA, Filomena; SERRA, Júlia; MACHÁS, Estela & SALDANHA, Isabel (1996). *Muitos anos de escolas. Volume II. Anos 40-Anos 70*. Lisboa: DGRE/ME
- BEJA, Filomena; SERRA, Júlia; MACHÁS, Estela & SALDANHA, Isabel (1990). *Muitos anos de escolas. Ensino Primário – 1941. Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de administração escolar.
- BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas (2010). *A construção social da realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- BLOCH, Marc-André (1968). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONGRAND, Philippe & LABORIER, Pascale (2005a). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: un impensé méthodologique?, *Revue française de science politique*, 2005/1 (Vol. 55), pp. 73-111. Acedido a 25/9/2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-73.htm>
- BORRAZ, Olivier & GUIRAUDON, Virginie (2008a). Introduction: Comprendre les évolutions de l'action publique In Olivier Borraz & Virginie Guiraudon, dir, *Politiques publiques 1. La France dans la gouvernance européenne*. (pp. 11-26). Paris: Presses Science Po.
- BORRAZ, Olivier & GUIRAUDON, Virginie, dir. (2008b) *Politiques publiques 1. La France dans la gouvernance européenne*. Paris: Presses Science Po.
- BOUSSAGUET, Laurie; JACQUOT, Sophie & RAVINET, Pauline, dir. (2006). *Dictionnaire des politiques publiques*. 2ª edição. Paris: Presses de Sciences Po.

BOUWCENTRUM (1966). *Industrialization of School Building*. Special Edition of International School Building News. Rotterdam: Bouwcentrum.

BRAGA, Paulo (2010). Os ministros de Educação Nacional (1936-1974), *Revista Lusófona de Educação*, 16, pp. 23-38.

BRANDÃO, Augusto Pereira (1965) Breves considerações acerca da posição actual da arquitectura escolar em Portugal perante o surto e a reorganização do ensino, *Binário*, nº 77, Fevereiro de 1965, pp. 484-485.

BRANDÃO, Augusto Pereira (1965). Carta das Construções Escolares, *Binário*, nº 77, Fevereiro de 1965, pp. 505-509.

BROGDEN, Mike (2007). Plowden and primary school buildings: a story of innovation without change, *Forum*, Volume 49, Nº 1-2, pp. 55-66.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2009). Simone a du nez (et du talent): a partir de textes de Simone Forster sur l'éducation comparée, l'architecture scolaire et l'éducation à la citoyenneté In Françoise Landry, org. *À bonne école. Quelques textes de Simone Forster en perspective réunis par Françoise Landry*. (pp. 7- Acedido em 12/3/2011. Disponível em: <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1252331579abonneecole.pdf>

BULMER, Simon; DOLOWITZ, David; HUMPHREYS, Peter & PADGETT, Stephen (2007). *Policy Transfer in European Union Governance: Regulating the Utilities*. New York: Routledge.

BURKE, Catherine (2007), The view of the child: releasing “visual voices” in the design of learning environments, *Discourse*, 28:3, pp. 359-372. Acedido a 15/02/2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458947>.

BURKE, Catherine (2009), «Inside out»: a collaborative approach to designing schools in England, 1945-1972, *Paedagogica Historica*, Vol. 45, Nº 3, June 2009, pp. 421-433.

BURKE, Catherine e GROSVENOR, Ian (2008). *School*. London: Reaktion Books, Lda.

BURNHAM, Brian (1970). *A Day in the life: Case studies of Pupils in Open Plan Schools*. Aurora, Ontario: York County Board of Education.

BUSCH, Per-Olof & JÖRGENS, Helge (2005a). The international sources of policy convergence: explaining the spread of environmental policy innovations, *Journal of European Public Policy*, 12:5 October 2005. pp. 860-884.

BUSCH, Per-Olof & JÖRGENS, Helge (2005b). International Patterns of environmental policy change and convergence, *European environment*, 15 (2005), pp. 80-101.

CACE (1967). *The Plowden Report. Children and their Primary Schools*. Volume 1. London: HMSO.

CAETANO, Marcelo (1975). *Depoimento*. Rio de Janeiro: Editora Record.

CALLON, Michel (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc Bay In John Law, ed. *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* (196-233). London: Routledge & Kegan Paul.

CAMÕES, Pedro (2005). Análise da evolução das finanças locais portuguesas. In António Tavares, coord. *Estudo e ensino da Administração Pública em Portugal*. Lisboa: Escolar Editora.

CAMPBELL, David N. (1973). *A practical guide to the open classroom*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

CANÁRIO, Rui (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In Albano Estrela; João Barroso e Júlia Ferreira, eds. *A escola: Um objecto de estudo*. (pp. 95-117). Lisboa: AFIRSE.

CANÁRIO, Rui (2003). O Impacte Social das Ciências da Educação, conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora, em 5, 6 e 7 de Junho de 2003 (documento policopiado).

CANÁRIO, Rui; BARROSO, João & CORREIA, José Alberto (1999). L'école et le local au Portugal: Esquisse d'une problématique in Bernard Charlot, coord. *L'école et le territoire: le cas de l'Europe du Sud (Espagne, France Grèce, Italie et Portugal)*. État des lieux. Paris: Association A.N.A.L.I.S.E, pp. 79-96.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena & TRINDADE, Rui orgs. (2004). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. (pp. 62-82). Porto: Profedições.

CANDEIAS, António; NÓVOA, António & FIGUEIRA, Manuel Henriques (1995). *Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.

CARVALHO, Luís Miguel (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2 (4). Acedido a 20/5/2013. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n4/numero4-acerca_do_papel.pdf.

CARVALHO, Luís Miguel (2011b). O PISA como instrumento de conhecimento & política. In Luís Miguel Carvalho, coord. *O Espelho do perito. Inquéritos internacionais em educação – O Caso do PISA*. (pp. 11-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, Luís Miguel (2011c). Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In Dalila Andrade Oliveira & Adriana Duarte, org. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. (pp. 183-206). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

CARVALHO, Luís Miguel, coord. (2011a). *O Espelho do perito. Inquéritos internacionais em educação – O Caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 3ª edição. Lisboa: FCG

CATARINO, Acácio (1969), Apreciação técnica, na OCDE, do Projecto Regional do Mediterrâneo, *Análise Social*, vol. VII, 1969 (nº 25-26), pp. 175-182. Acedido a 23/7/2013. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253764X4cKJ0lv2Ti74SS4.pdf>

CELLARD, André (2012). A análise documental. In Jean Poupart; Jean-Pierre Deslauriers ; Lionel-Henri Groulx ; Anne Laperrière ; Robert Mayer & Álvaro Pires, org. *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295-316). Petrópolis: Editora Vozes.

CHARLOT, Bernard, coord. (1999) *L'école et le territoire: le cas de l'Europe du Sud (Espagne, France Grèce, Italie et Portugal)*. État des lieux. Paris: Association A.N.A.L.I.S.E

CHARMAZ, Kathy (2014). *Constructing grounded theory*. 2nd edition. London: Sage.

CHÂTELET, Anne Marie (1993). *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»*. Paris: Picard.

CHÂTELET, Anne-Marie & LE CŒUR, Marc, dir. (2004). *L'architecture scolaire essai d'historiographie internationale*. Lyon: INRP.

CHIVA, Ricardo & ALEGRE, Joaquín (2005). Organizational Learning and Organizational Knowledge. Towards the Integration of Two Approaches, *Management Learning*, Vol. 36(1), pp. 49–68.

CLARK, Alison (2010). In-between' spaces in postwar primary schools: a micro-study of an welfare-room (1977-1993), *History of Education*, Vol. 39, N° 6, November, 2010, pp. 767-778. Acedido a 15/2/2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2010.514297>.

COMAILLE, Jacques & JOBERT, Bruno (1998a). La régulation politique: l'émergence d'un nouveau régime de connaissance. In Jacques Commaille & Bruno Jovert, dir, *Les métamorphoses de la régulation politique*, (pp.9-32). Paris: L.G.D.J.

COMAILLE, Jacques & JOBERT, Bruno, dir. (1998b). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris: L.G.D.J.

COMMAILLE, Jacques (2006). Sociologie de l'action publique. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot e Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. 2ª edição, (pp. 415-422). Paris: Presses de Sciences Po.

CONINCK-SMITH, Ning de (2010). Danish and British architects at work: a micro-study of architectural encounters after the Second World War, *History of Education*, vol.39, nº 6, November 2010, pp. 713-730. Acedido a 15/2/2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2010.514294>.

CONINCK-SMITH, Ning de (2013). Open-Plan Schools. Spatialities of education. Denmark in the 1960s and 1970s. Symposium proceedings. *School is another place: the making and meaning of the school environment in the twentieth century*. 5th & 6th June 2013. Acedido a 20.6.2014. Disponível em: <https://msd.unimelb.edu.au/sites/default/files/docs/School%20is%20Another%20Place%20Program%20July%202013.pdf>

CORTESÃO, Maria Luiza (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e meios de produzir inovação. O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

COSTA, Estela & KISS, Adel (2011). Dealing with Opposition: uncomfortable moments in research, *European, Educational Research Journal*, Volume 10, Number 2, 2011, pp. 242-251. Acedido a 25/10/2013. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/401585.PDF>

CRISTOFOLI, Maria Sílvia (2012). Discussões académicas sobre espaço escolar: a importância da temática para estudos de políticas educacionais. *Cadernos ANPAE*, v. 15, p. 1-14.

CROFT MOURA (1957). Pré fabricação em Hertfordshire, *Arquitectura*, nº 61, Dezembro de 1957, pp. 32-35.

CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1981). *Le acteur y le système*. Edição «Points Politique». Paris : Éditions du Seuil.

CROZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

CRUZ, Clara Freire (2012). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- CRUZEIRO, João (1967), Formação e utilização do pessoal científico e técnico: a acção da OCDE, *Análise Social*, Vol. V, 1967 (n.º 17), pp. 107-114. Acedido a 12/06/2012. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224173053Q0eBQ7rt1Kg61MU9.pdf>
- CUNNINGHAM, Peter (1987), Open Plan Schooling: Last stand of the progressives? In Roy Lowe, ed, *The changing primary school*, East Sussex: The Falmer Press, pp. 50-67.
- DALE, Roger (2007). Specifying globalization effects on national policy. A focus on the mechanisms. In Bob Lingard & Jenny Ozga, ed. *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. (pp.48-64). Oxon: Routledge.
- DEBEAUVAIS, Michel (1967), Introduction In Robinson Hollister, 1967, *Évaluation Technique de la première phase du projet régional méditerranéen*, Paris : OCDE, pp. 11-18.
- DELVAUX, Bernard & MANGEZ, Eric (2008). *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*. Literature review. Integrative report. Acedido em 13/5/2010. Disponível em: www.knowandpol.eu.
- DELVAUX, Bernard (2001). Régulation: un concept don't l'utilisation gagnerait a être ... régulée? Conferência proferida nas Journées d'études RAPPE "la Régulation du système éducatif", que teve lugar na Fondation Nationale des Sciences Politique, Paris, 26-27 Mars 2001 (documento policopiado). Acedido em 3/3/2003. Disponível em <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/radelvau.pdf>
- DELVAUX, Bernard (2007). L'action publique, ou analyser la complexité. *Revue de la littérature*. Partie 4. Acedido a 13/10/2007. Disponível em: <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.delvaux1.fr.pdf>
- DELVAUX, Bernard (2009a). Pour une autre regard sur le couple connaissance-politique. *La revue nouvelle*, Juillet-Août, 2009, pp. 50-57.
- DELVAUX, Bernard (2009b). Qual é o papel do conhecimento na acção pública?, *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 109, set/dez 2009, pp. 959-985.
- DEMAILLY, Lise (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVII, nº 3, 2001, 523-542.
- DEROUET, Jean-Louis (2000a). Présentation In Jean-Louis Derouet, dir. *L'école dans plusieurs mondes*. (pp. 5-22). Buxelles: De Boeck & Larcier.
- DEROUET, Jean-Louis, dir. (2000b). *L'école dans plusieurs mondes*. Buxelles: De Boeck & Larcier.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1996). Architecture et éducation: convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, Nº 115, Avril-Mai-Juin, 1996. pp. 99-119.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1997). L'évolution de l'expertise en matière de constructions scolaires en France au XXe siècle, *Revue de l'institut de sociologie*. Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise, pp. 95-111.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1998). *Les Murs de l'école*. Paris: Métailié.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1999). Le rôle des collectivités territoriales dans la gestion du patrimoine et des équipements scolaires. Comunicação proferida no Cycle de conférences à Clermont-Ferrand et à Grenoble 1999-2000. «Au XXIème siècle, une École ou des écoles ? Les dilemmes de

l'École et de la République.». Acedido a 9/6/2015. Disponível em:
<http://www.inrp.fr/rencontres/conferences/9900/confreg.htm>

DEROUET-BESSON, Marie-Claude (2000). L'évolution des politiques publiques de constructions scolaires depuis trente ans: diversification des sources de légitimité et changement des lieux de décision. In Jean-Louis Derouet, dir. *L'école dans plusieurs mondes*. (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude (2008). Des repères pour des établissements scolaires de qualité, in Maurice Mazalto, dir. *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris : Éditions Fabert, pp. 53-63.

DES (1972). *Eveline Lowe Primary School Appraisal*. London: HMSO.

DESJARDINS, Richard & RUBENSON, Kjell, ed. (2009) *Research of vs research for education. In a Era of transnational policy-making*. Saarbrücken: VDM.

DESJARDINS, Richard (2009). The rise of education as na economic policy tool: some implications for education policy research. In Richard Desjardins & Kjell Rubenson, ed. *Research of vs research for education. In a Era of transnational policy-making*. (pp. 19-43). Saarbrücken: VDM.

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KERISIT, Michèle (1997). Le devis de recherche qualitative. In In Jean Poupart; Jean-Pierre Deslauriers; Lionel-Henri Groulx; Anne Laperrière; Robert Mayer & Álvaro Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp.85-111). Montréal: Gaëtan Morin.

DOLOWITZ, David P. & MARSH, David (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 1, January 2000, pp. 5–24.

DREALentejo (2008). *Resenha histórica do 1º ciclo do Ensino Básico (I volume)*. Évora: DREALentejo. Acedido a 20/09/2012. Disponível em:
<http://www.drealentejo.pt/upload/Resenha%20Hist%C3%B3rica%20do%201%C2%BA%20CEB.pdf>

DURAN, Patrice (2001). L'action publique, un procès sans sujet. , In Amélie Pochet, ed. *Sociologies du Travail : quarante ans après*, (p.113-124). Paris: Elsevier.

DURAN, Patrice (2006). Genèse de l'analyse des politiques publiques. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot e Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. 2ª edição. (pp. 234-244). Paris: Presses de Sciences Po.

EASTON, David (1965). *A Framework for political analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

EIDE, Kjell (1990). 30 years of educational collaboration in the OECD, In Unesco, *Planning and Management of educational development. International Congress*, Documento ED.90/CPA.401/DP.1/11. México: Unesco. Acedido a 18.2.2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000857/085725eo.pdf>

ESCOLANO BENITO, Agustín (1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII (1993-94), pp. 97-120

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000a). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000b). El espacio escolar como escenario y como representación, *Teías*. V. 1, n. 2. Acedido a 18/9/2014. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/38/40>

ESEL (1995). *Escolas, espaços de educação*. Lisboa: CML/Escola Superior de Educação de Lisboa.

FAURE, Alain & MULLER, Pierre (2006). Les changements d'Échelle en science politique : objet classique, questions nouvelles. Comunicação proferida em 4^{ème} journée scientifique du développement local et de l'action publique. FUCAM – 7 avril 2006 – Arlon (Belgique). Acedido a 5/5/2015. Disponível em : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00079085/document>

FAURE, Alain (2005). La «construction du sens» plus que jamais en débats, in Alain Faure & Anne Cécile Douillet, dir *L'action publique et la question territoriale*. (pp. 9-24). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

FAURE, Alain; POLLET, Gilles & WARIN, Philippe (1995a). Avant-Propos In Alain Faure; Gilles Pollet & Philippe Warin, dir, *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. (pp. 9-11). Paris: Éditions L'Harmattan.

FAURE, Alain; POLLET, Gilles & WARIN, Philippe, dir. (1995b). *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2006). Da heurística do inventário das escolas à hermenêutica da produção histórica, In *Atas VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia: MG, pp. 427-435. Acedido a 17/9/2013. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/36MargaridaMariaLouroFelgueiras.pdf>.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2007). A arquitectura da escola primária em Portugal nos séculos XIX e XX: Contributos. In Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino e Miguel Beas Miranda (Eds.), *La escuela y sus escenarios: Actas de los IX Encuentros de Primavera en El Puerto* (pp. 37-65). El Puerto de Santa Maria: Departamento de Publicaciones del Ayuntamiento del Puerto de Santa María.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2009). O significado das Escolas Conde de Ferreira na instrução pública em Portugal. In Odete Graça, & Margarida Louro Felgueiras (Eds.), *Escolas Conde de Ferreira: Marco histórico da instrução pública em Portugal*. (pp. 29-38). Sesimbra: Assembleia e Câmara Municipal.

FERNANDES, António Sousa (1996). Os municípios e a educação. As normas e as práticas. In João Barroso e João Pinhal, org. *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 113-124.

FERNANDES, António Sousa (2003). Descentralização da Administração Educacional. A emergência do município como interventor educativo. In Luís Leandro Dinis e Natércio Afonso (Eds.). *A Escola entre o Estado e o Mercado – O Público e o Privado na Regulação da Educação*. Atas do 2º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. (pp. 83-96). Lisboa: FPAE.

FERNANDES, António Sousa (2009). A intervenção do município nas políticas locais da educação. In Henrique Ferreira; Sofia Bergano; Graça Santos e Carla Lima, org. *Investigar, avaliar, descentralizar*. Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: IPB/SPCE.

FERNANDES, Graça (1982). Memorando. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

FERNANDES, Rogério (1967). *Ensino: sector em crise*. Colecção cadernos de hoje 3. Lisboa: Prelo Editores.

FERNANDES, Rogério (2003a), Tendências da política escolar e a Escola para todos em Portugal na 2ª metade do século XX. In Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, org, 2003, *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*, Lisboa: SPICAE, pp. 9-26.

FERNANDES, Rogério (2003b), A reforma que teria sido e a reforma que foi. De 24 de abril de 74 à revolução dos cravos, *Estudos do século XX*, nº 6 (2006), pp. 225-238.

FINEIDE, Mona (2012). *Controlled by knowledge. A study of two clinical pathways in mental healthcare*. Dissertation. Karlstad: Karlstad University.

FITZPATRICK, Gerald S. & ANGUS, Max J. (1975). *Through teachers' eyes : teaching in an open space primary school*. Australian Open Area Schools Project. Technical Report nº 1. (Reprinted with corrections) West Perth : Education Department of Western Australia.

FONTAINE, Joseph & HASSENTEUFEL, Patrick (2002). Quelle sociologie du changement dans l'action publique? Retour au terrain et «refroidissement» théorique. In Joseph Fontaine & Patrick Hassenteufel, *To change or not to change: les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*. (pp. 9-29). Renne: Presse universitaires de Rennes. Acedido a 12/4/2015. Disponível em: <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=129>

FORSTER, Simone (2004). Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir, *Bulletin CIIP*, nº 15, Décembre 2004, pp. 3-9. Acedido a 23/1/2012. Disponível em: http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1169016882forster_bulletinciip_15a.pdf

FRANKLIN, Geraint; HARWOOD, Elaine; TAYLOR, Simon; WHITFIELD, Matthew (2012). *England's Schools 1962-88. A thematic study*. Research Report Series nº 33-2012. Portsmouth: English Heritage.

FREEMAN, Richard (2009). What is 'Translation'?, *Evidence & Policy*, 5 (4), pp. 429-447. Acedido a 23/5/2013. Disponível em: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/15465732/2009_What_is_Translation.pdf

FREEMAN, Richard; SMITH-MURRY, Jennifer e STURDY, Steven (2012). Rhizomic regulation: mobilising knowledge for mental health in Europe. In João Barroso e Luis Miguel Carvalho, eds. *Knowledge and regulatory processes in health and education policies*. (pp. 13-50). Lisboa: Educa.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

GAUDIN, Jean-Pierre (2002). *Pourquoi la gouvernance ?*. Paris: Presses de Sciences Po.

GAUDIN, Jean-Pierre (2004). *L'action publique. Sociologie et politique*. Paris: Presses de Sciences Po et Dalloz.

GENDT, Rien Van (1973). *Relatório de missão. Programa de assistência técnica para 1973 – Portugal projecto nº (73) 13. Implementação da reforma educativa até 1980. Identificação dos problemas principais*. Paris: OCDE.

GEWIRTZ, Sharon & OZGA, Jenny (2003). Interviewing the education policy elite. In Geoffrey Walford, ed. *Researching the Powerful in Education*. (pp. 186-203). London: Routledge.

GOETZ, Judith e LECOMPTE, Margaret (1988). *Etnografia e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GOMES, António Sousa (1964). O desenvolvimento sócio-económico e a educação, *Análise Social*, nºs 7-8, 2º semestre de 1964, pp.652-670.

GONÇALVES, Rita de Cássia (2011). *Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*. Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

GRAÇA, Odete & FELGUEIRAS, Margarida Louro, eds. (2009). *Escolas Conde Ferreira: Marco histórico da instrução pública em Portugal*. Sesimbra: Assembleia e Câmara Municipal.

GRÁCIO, Rui (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In João Loureiro, ed, *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.

GRÁCIO, Rui (1995a) *Obra Completa. I Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, Rui (1995b) *Obra Completa. II Do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal. 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

GRANOULHAC, Françoise (2013). L'architecte au service du politique ? Construction scolaire, politique et idéologie en Angleterre du New Labour à la Coalition (1997-2012). *Revue LISA, Media, culture, histoire, Culture et société*. Novembre 2013. Acedido a 13/6/2014 Disponível em: <http://lisa.revues.org/5386>

GRANOULHAC, Françoise (2006). Construire l'école: de la planification à la privatisation, politiques publiques et architecture scolaire en Angleterre et au Pays de Galles depuis 1945. *Revue LISA, Media, culture, histoire, Culture et société*. Janvier 2006. Acedido a 13/6/2014. Disponível em: <http://lisa.revues.org/881>

GRANOULHAC, Françoise (2014). Gouverner et construire : le difficile dialogue entre pouvoir central et gouvernement local et ses conséquences sur les programmes de construction scolaire en Angleterre 1997-2010, *Miranda*, (10), 2014. Acedido a 12/6/2015. Disponível em: <https://miranda.revues.org/6348>

GREEN, Andrew; WOLF, Alison & LENEY, Thomas (1999a). *Convergence and divergence in European Education Systems*. London: Institute of Education.

GREEN, Andrew; WOLF, Alison & LENEY, Thomas (1999b). *Convergence and divergence in European Education Systems: a research project commissioned by the European Commission Directorate-General XXII*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Acedido a 11/2/2015. Disponível em: <http://www.voced.edu.au/content/ngv13800>

GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

HALL, Peter A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: the case of economic policymaking in Britain, *Comparative politics*, vol. 25, no 3 (Apr. 1993), pp. 275-296. Acedido a 28/6/2014. Disponível em: <http://www.jstor.org/>

HASSENFORDER, Jean (1974). *A inovação do ensino*. Lisboa: livros Horizonte.

HASSENFORDER, Jean e KOHN, Ruth (1971). Environnement et pédagogie, *Education et développement*, nº 73, décembre 1971, pp. 3-15.

HASSENTEUFEL, Patrick (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris : Armand Colin.

HEITOR, Teresa (2011). [Texto de apresentação do 3º volume de «Muitos Anos de Escolas»](http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/muitos_anos_escolas_tvh.pdf). Acedido a 25/3/2012. Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/muitos_anos_escolas_tvh.pdf

HEITOR, Teresa V. (2014). 40 anos de construção escolar: cartografia de um percurso. In Maria de Lurdes Rodrigues, org. *40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos*. Volume II. (pp. 495-529). Coimbra: Edições Almedina.

HENNON, Lisa (1999), School architecture, Curriculum and Pedagogy: Shifts in the Discursive Space of the “school” as forms of governmentality, *Opinion Papers* (120), Acedido a 20/12/2013. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434497.pdf>

HERTZBERG, Alvin & STONE, Edward (1972). *Schools are for children. An American approach to the open classroom*. New York: Schocken Books.

HESPANHA, António Manuel (1979). *Educar Portugal, Raiz e Utopia*, 9/10, Primavera/Verão 1979.

HOLLISTER, Robinson (1967). *Évaluation technique de la première phase du projet régional méditerranéen*. Paris: OCDE.

HOLZINGER, Katharina e KNILL, Christoph (2005), “Causes and conditions of cross-national policy convergence”, *Journal of European Public Policy*, 12:5, October 2005, pp. 775-796.

HOUSSAYE, Jean (2007), Pedagogias: importação-exportação. In Ana Chrystina Mignot e José Gonçalves Gondra, orgs, *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 294-314.

IDEA/EFL (1970). *The open plan schools*. Occasional Paper. Dayton: IDEA/EFL.

JACOB, Maria Alice (1980). Escolas de área aberta? Escolas abertas?, *Escola Democrática*, nº 26-27, Fevereiro-Março 1980, pp. 17-21.

JACOBSSON, Kerstin (2002). *Soft Regulation and the Subtle Transformation of States: The Case of EU Employment Policy*. Score Rapportserie 2002: 4. Stockholm: Stockholm University.

JACOBSSON, Kerstin (2004a). Soft regulation and the subtle transformation of states: the case of EU employment policy, *Journal of European Social Policy*, vol. 14 (4), pp. 355-370.

JACOBSSON, Kerstin (2004b). Between deliberation and discipline: soft governance in EU employment policy. In Ulrika Mörtz, ed. *Soft law in governance and regulation. An interdisciplinary analysis*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 81-101.

JOBERT, Bruno & LECA, Jean (1980). Le dépérissement de l'État. À propos de l'acteur et le système de Michel Crozier et Erhard Friedberg, *Revue française de science politique*, 30^e année, nº 6, pp. 1125-1170. Acedido a 12/4/2015. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1980_num_30_6_393931

JOBERT, Bruno & MULLER, Pierre (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF.

JOBERT, Bruno (1995). Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles: esquisse d'un parcours de recherche. In Alain Faure ; Gilles Pollet & Philippe Warin, dir. *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. (pp. 13-24). Paris: L'Harmattan.

- JOBERT, Bruno (1998). La régulation politique: le point de vue d'un politique. In Jacques Commaille & Bruno Jobert, *Les métamorphoses de la régulation politique*. (pp. 119-144). Paris : L.G.D.J.
- JONES, Donald K. (1987), Planning for Progressivism: the changing primary school in the Leicestershire Authority during the Mason Era, 1947-71. In Roy Lowe, ed, *The Changing Primary School*. East Sussex: The Falmer Press, pp. 32-49.
- JONSSON, Alexandra (2006). Incrémentalisme. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 261-268). Paris: Presses de Sciences Po.
- KAMAT, Sangeeta (2002). Deconstructing the rhetoric of decentralization: The State in education reform. *Current issues in comparative education*, Vol.2 (2), pp. 110-119. Acedido a 11/2/2015. Disponível em: file:///C:/Users/AnaP/Downloads/Deconstructing_the_rhetoric_of_decentralization_CICE-libre.pdf
- KERN, Kristine; JÖRGENS, Helge & JÄNICKE, Martin (2001). *The Diffusion of Environmental Policy Innovations: A Contribution to the Globalisation of Environmental Policy*. Discussion Paper FS II 01-302 . Berlin: Social Science Research Center Berlin.
- KILDAL, Nanna (2003). *Perspectives on Policy Transfer. The case of OECD*. Working paper nº 13. Stein Rokkan Centre for Social Studies. Bergen University Research Foundation. August 2003. Bergen: Bergen University. Acedido em 10/09/2013. Disponível em: <http://www.ub.uib.no/elpub/rokkann/N/N13-03.pdf>
- KOHL, Herbert R. (1970). *The open classroom. A practical guide to a new way of teaching*. London: Methuen & Co, Ltd.
- KOHL, Herbert R. (1974). *Math, Writing & Games in the Open Classroom*. New York: Vintage Books.
- KOSA, Istvan; MAURY, Caroline; MÉLOTTE, Audrey ; MOSSÉ, Philippe ; OZGA, Jenny & SCHOENAERS, Frédéric (2008). *Knowledge and policy in education and health. Challenging State legitimacy in 8 european countries: facts and artefacts*. Orientation 1. Integrative Report. Part 1. Acedido a 14/5/2012. Disponível em: www.knowandpol.eu
- KRISTENSEN, Thorkil (1967), Préface. In Robinson Hollister, *Évaluation technique de la première phase du projet régional méditerranéen*, Paris : OCDE, pp. 7-8.
- LABORIER, Pascale & BONGRAND, Philippe (2005). L'analyse secondaire d'entretiens en politiques publiques. Communication présentée au colloque «L'analyse secondaire en recherche qualitative». Acedido a 25/9/2012. Disponível em: <http://archipolis.hypotheses.org/files/2014/06/Lanalyse-secondaire-dentretiens-en-politiques-publiques.pdf>
- LACKNEY, Jeffery (2011). New approaches for school design. In Fenwick W. English, org. *The sage handbook of educational leadership. Advances in theory, research and practice*. 2nd edition. (pp. 253-380). Thousand Oaks: Sage Publications.
- LAHOZ ABAD, Purificación (1991) El modelo froebeliano de espacio-escuela, su introducción en España, *Historia de la Educación*, V. X, 1991, ENERO-DECIEMBRE pp.108-133
- LANGROD, Georges (1968). Réorganisation du ministère de l'éducation nationale. Lisboa : GEPAE.
- LASCOUTES, Pierre & Le GALÈS, Patrick (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- LASCOUTES, Pierre (1994). *L'éco pouvoir. Environnements et politiques*. Paris: La Découverte.

- LASSWELL, Harold (1936). *Politics. Who gets what, when, how*. New York: Wittlesey House.
- LATOUR, Bruno (1996). Sur la pratique des théoriciens in Jean-Marie Barbier, dir. (1996). *Savoirs théorique et savoirs d'action*. (pp. 131-143). Paris: PUF.
- LAUDER, Hugh et al, ed (2006). *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press
- LAW, John & HASSARD, John (1999). *Actor-network theory and after*. Oxford: Blackwell.
- LAZARO FLORES, Emilio (1974). "La escuela global de opciones múltiples, una fórmula para la educación de hoy", *Revista de Educación*, Año XXII, nº233-234, Julio-Octubre, 1974, pp. 102-108.
- LÁZARO FLORES, Emilio (1974). "Los problemas de la construcción escolar en el marco de la OCDE", *Revista de Educación*, Año XXII, nº 233-234, Julio-Octubre, 1974, pp. 72-84.
- Le GALÈS, Patrick (2006). Gouvernance. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 244-252). Paris: Presses de Sciences Po.
- LEHTONEN, Markku (2005), "OECD Benchmarking in enhancing policy convergence. Harmonization, imposition and diffusion through the environmental Performance Reviews?", Paper apresentado em "Conference on the human dimensions of global environmental changes", Berlim, 2-3 December 2005, "International organisations and global environmental governance". Acedido a: 10/09/2013. Disponível em: http://userpage.fu-berlin.de/ffu/akumwelt/bc2005/papers/lehtonen_bc2005.pdf
- LEMOS, Valter (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projecto Regional do Mediterrâneo e a reforma de Veiga Simão*. CIES e-Working Paper Nº 174/2014. Lisboa: CIES/IUL.
- LENSEN, Paul (1973). C.R.O.C.S. *Un système suisse de construction scolaire*. PEB 3. Paris: OCDE.
- LERNER, Daniel & LASSWELL, Harold (1951). *The policy sciences*. Stanford: Stanford University Press.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn (2011a). Como interpretar uma fonte escrita: comentário de documento. In Jocelyn Létourneau, *Ferramentas para o pesquisador iniciante*. (pp. 99-122). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn (2011b). *Ferramentas para o pesquisador iniciante*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- LEVIN, Henry (1981), The identity crisis of educational planning, *Harvard Educational Review*, Vol. 51, nº 1, Spring 1981, pp. 85-93. Acedido a 17/2/2014. Disponível em: <http://her.hepg.org/content/c6xg0p704n07441h/>
- LEVIN, Henry, ed.(2001). *Privatizing education. Can the marketplace deliver choice, efficiency, equity and social cohesion?* Colorado: Westview Press.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo Janela (2002). "Estudando as políticas educativas em Portugal", in Licínio Lima & Almerindo Janela Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 7-16.

- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo Janela (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Luciana & D'ASCENZI, Luciano (2013). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas, *revista de sociologia e política*, V. 21, n° 48, dez. 2013, pp. 101-110.
- LINDBLAD, Sverker; OZGA, Jenny & ZAMBETA, Evie (2002). Changing forms of educational governance in Europe, *European Educational Research Journal*, vol. 1, n. 4, 2002, pp. 615-624. Acedido a 6/7/2015. Disponível em: [4http://eer.sagepub.com/content/1/4/615.full.pdf+html](http://eer.sagepub.com/content/1/4/615.full.pdf+html)
- LINDBLOM, Charles (1959). The Science of "Muddling Through". *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2, Spring, 1959, pp. 79-88.
- LINDBLOM, Charles (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review*, 39, 6, pp. 517–526.
- LINGARD, Bob & OZGA, Jenny, eds (2007). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- LOPES, José da Silva (1964), "A integração económica europeia: implicações sociais em Portugal", *Análise Social*, Vol. II, 7-8, 2º semestre de 1964, pp.780-801.
- LOPES, Sérgio (1973). "Burocracia: prospecção de um conceito", *Análise social*, vol. X, n.º 37, 1973, pp. 51-78.
- LOURAU, René (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris: Éditions de l'Epi.
- LOWE, Roy (1987a), "Primary Education since the Second World War", in Roy Lowe, ed, *The Changing Primary School*. East Sussex: The Falmer Press, pp. 1-16.
- LOWE, Roy (1987b). *The Changing Primary School*. East Sussex: The Falmer Press.
- MAHON, Rianne & McBRIDE, Stephen (2009). "Standardizing and disseminating knowledge: the role of the OECD in global governance", *European political science review*, 1:1, pp. 83-101.
- MAHON, Rianne & McBRIDE, Stephen, ed. (2008a). "Introduction", in Rianne Mahon & Stephen McBride, ed, *The OECD and transnational governance*, Vancouver: UBC Press, pp. 3-22.
- MAHON, Rianne & McBRIDE, Stephen, ed. (2008b). *The OECD and transnational governance*. Vancouver: UBC Press.
- MAJONE, Giandomenico (1996). *Regulating Europe*. London: Routledge.
- MAJONE, Giandomenico (2010). *The transformations of the regulatory State*. Osservatorio sull'Analisi di Impatto della Regolazione, set. 2010. Acedido a 21/6/2015. Disponível em: www.osservatorioair.it.
- MANGEZ, Eric (2009). De la nécessité de discrétion à l'État évaluateur. *La revue nouvelle*, Juillet-Août 2009, pp. 37-42. Acedido a 17/3/2015. Disponível em: <file:///C:/Users/AnaP/Downloads/Mangez%20RN%202009.pdf>
- MANGEZ, Eric (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso, org. *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. (pp. 191-222). Lisboa: Fundação Manuel Leão.

MARCUSSEN, Martin (2004a). "Multilateral surveillance and the OECD: Playing the idea game", in Klaus Armingeon & Michelle Beyeler, ed. *The OECD and European welfare states*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 13-31.

MARCUSSEN, Martin (2004b). "OECD governance through Soft Law", in Ulrika Mörtz, ed. *Soft Law in governance and regulation*. Cheltenham-UK: Edward Elgar, pp. 103-126.

MARKS, Judy (2001). "The Educational Facilities Laboratories (EFL): A History", *National Clearinghouse for Educational Facilities*. Acedido em 20/1/2014. Disponível em:
http://crs.arch.tamu.edu/media/cms_page_media/713/eflhistory.pdf

MAROY, Christian & DUPRIEZ, Vincent (1999). La régulation dans les Systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel em Belgique francophone, *Revue française de pédagogie*, nº 130, pp. 73-87.

MAROY, Christian (1997). A Análise Qualitativa de Entrevistas. In Luc Albarello; Françoise Digneffe; Jean-Pierre Hiernaux; Christian Maroy; Danielle Ruquoy & Pierre SaintGeorge, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

MAROY, Christian (2008). The new regulation forms of educational systems in Europe: towards a post-bureaucratic regime. In Nills S. Soguel & Pierre Jaccard, eds. *Governance and performance of education systems*. (pp. 13-33). Dordrecht: Springer.

MAROY, Christian (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?, in Dalila Andrade Oliveira e Adriana Duarte, org. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. (pp.19-46). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

MARTINHO, Miguel & SILVA, José Freire (2008), Portugal - Les écoles bâties sur le modèle de l'espace paysager. Échec ou innovation ?, *PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation*, 2008/12. Acedido a 20/10/2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/234732487724>.

MARTINHO, Miguel (2011). «P3» *Uma outra concepção de escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, Fausto Sanches (1994). *A arquitetura dos primeiros colégios jesuítas de Portugal: 1542-1759*. Tese de Doutoramento em História da Arte. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MARTINS, Jorge (2009). A descentralização, a construção local da educação e o observatório da cidade educadora. In Henrique Ferreira; Sofia Bergano; Graça Santos e Carla Lima, org. *Investigar, avaliar, descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: IPB/SPCE.

MARTINS, Maria José (1995). Do edifício construído à escola que se constrói In ESEL, *Escolas, espaços de educação*. (pp. 6-11). Lisboa: CML/Escola Superior de Educação de Lisboa.

MASSARDIER, Gilles (1996). Les savants les plus "demandés". Expertise, compétences et multipositionnalité. Le cas des géographes dans la politique d'aménagement du territoire. *Politix*, Vol. 9, N°36. Quatrième trimestre 1996. pp. 163-180. Acedido a 21/3/2013. Disponível em:
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1996_num_9_36_1984

MASSARDIER, Gilles (2003). *Politiques et actions publiques*. Paris: Armand Colin.

MAYNTZ, Renate (1993). Governing failures and the problem of governability: some comments on a theoretical paradigm In J. Kooiman, ed. *Modern governance: new government-society interactions*. (pp. 9-20). London: Sage.

MAZALTO, Maurice, dir. (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris : Éditions Fabert.

McDONALD, James F. (1997). Lurching from fad to fad. The open plan schools were but on costly craze in a long list. *Organization for quality in education*, December, p. 7.

McKENZIE, Moira & KERNIG, Wendla (1975). *The Challenge of informal education. Extending young children's learning in the open classroom*. London: Darton, Longman & Todd.

McMILLAN, James & SCHUMACHER, Sally (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5ª edición. Madrid: Pearson/Addison Wesley.

MEIRELES-COELHO, Carlos & SILVA, Lurdes Figueiredo (2007). Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal. In J. M. Sousa, org. *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (pp.67-77). Porto: SPCE.

MELO, José Joaquim (2010). Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais In José Joaquim Melo & Luiz Hermenegildo Fabiano, orgs. *Fontes e métodos em história da educação*. (pp. 35-48). Dourados: UFGD – Universidade Federal de Grandes Dourados. Acedido em 10/5/2015. Disponível em:
http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_jesuicas_e_educacao_brasileira.pdf

MENDES, Agostinha (2008). A construção do parque escolar do ensino primário na cidade de Portalegre: uma perspectiva através dos documentos locais. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MERRIAM, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MESMIN, Georges (1973). *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris: Casterman.

MEYER, John W. (2000). Globalização e currículo. Problemas para a teoria em sociologia da educação. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer, eds, *A difusão mundial da escola*. (pp. 15-32). Lisboa : Educa.

MEYNAUD, Jean (1964). *La Technocratie. Mythe ou réalité?* Paris: Les Éditions Payot.

MIALARET, Gaston (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifique et savoirs d'action en éducation in Jean-Marie Barbier, dir. *Savoirs théorique et savoirs d'action*. (pp. 161-187). Paris: PUF.

MINISTRY OF EDUCATION (1957). *The Story of Post-war School Building*. Pamphlet N° 33. London: HMSO.

MORAIS, Jorge (1984). Professores primários fartos da «experiência». P-3: Europa não quis e nós aproveitámos. *Tal & Qual*, Edição de 26 de Outubro de 1984, p. 7.

MOREIRA MARQUES, Fernando (1999). *Os liceus do Estado Novo : arquitetura, currículo e poder*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MOREIRA MARQUES, Fernando (2003). *Os liceus do Estado Novo : arquitectura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.

MOREIRA, Tiago (2003). “Francisco de Paula Leite Pinto” in António Nóvoa, dir, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições Asa, pp. 1099-1104.

MÖRTH, Ulrika, ed. (2004) *Soft Law in governance and regulation*. Cheltenham-UK: Edward Elgar.

MOUTSIOS, Stravos (2009). “International organizations and transnational education policy”, *Compare*, vol.39, nº 4, July, pp. 467-478.

MOYER, Frank (1972). *A comprehensive bibliography of open education and open space schools – a reader's guide*. New Jersey: Plainfield. Acedido a: 21/1/2014. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED065909>.

MOZZICAFREDDO, Juan; GUERRA, Isabel; FERNANDES, Margarida e QUINTELA, João (1991). *Gestão e legitimidade no sistema político local*. Lisboa: Escher.

MULLER Pierre ; LECA, Jean ; MAJONE, Giandomenico ; THOENIG, Jean-Claude & DURAN Patrice (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 46^{ème} année, nº1, 1996. pp. 96-133.

MULLER, Pierre (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In Alain Faure ; Gille Pollet & Philippe Warin, dir. *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. (pp. 153-179). Paris : Éditions L'Harmattan.

MULLER, Pierre (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: ver une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*. 50^{ème} année, nº 2, 2000, pp. 189-208. Acedido a 13/4/2009. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395464

MULLER, Pierre (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 2005, 1, vol. 55, p. 155-187.

MULLER, Pierre (2006). Référentiel In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot e Pauline Ravinet (2006), *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 372-378). Paris : Presses Sciences Po.

MULLER, Pierre (2008). *Politiques publiques*. 7^a edição. Paris : PUF.

MUSSELIN, Christine (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?, *Revue française de science politique*, vol. 55, nº 1, février 2005, pp. 51-71.

MUSSET, Marie (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre?, *Dossier d'actualité veille et analyses*, nº 75. Acedido a 26/5/2015. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>

NASSEHI, Armin; von der HAGEN-DEMSZKY, Alma & MAYR, Katharina (2007). The Structures of Knowledge and of Knowledge Production. In *Literature review*. Part 8. (pp. 157-190). Acedido a 28/10/2009. Disponível em www.knowandpol.eu

NEVES, João César das (1994), “O crescimento económico português no pós-guerra: um quadro global”, *Análise Social*, Vol. XXIX (128), 1994, pp. 1005-1034.

- NEVES, Natividade (1995). *A experiência pedagógica em edifícios de área aberta tipo P3. Inovação educativa*. Trabalho final apresentado para o Curso de Especialização em Organização e gestão Escolar, no domínio da História da gestão escolar. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NOAKSSON, Niklas & JACOBSSON, Kerstin (2003). *The Production of Ideas and Expert Knowledge in OECD. The OECD Jobs Strategy in contrast with the EU employment strategy*. Score Rapportserie 2003:7. Stockholm: Stockholm University.
- NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen, eds. (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa : Educa.
- NÓVOA, António & SANTA-CLARA, Ana Teresa, coord. (2003). *Liceus de Portugal - Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, António (1995). “Uma educação que se diz Nova” In António Candeias, António Nóvoa e Manuel Henrique Figueira (1995), *Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, pp. 25-41.
- NÓVOA, António (2003). Prefácio. In Fernando Moreira Marques, *Os liceus do Estado Novo. Arquitectura, currículo e poder*. (pp. 7-8). Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António, dir (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- NUNES, Ana Bela & BRITO, José Maria Brandão de (1992). “Política económica, industrialização e crescimento” in Fernando Rosas, coord. *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Volume integrante Joel Serrão e António Henrique de Oliveira Marques, dir. *Nova História de Portugal*, Lisboa: Editorial Presença, pp. 306-351.
- NUNES, Jorge (2009). A descentralização de competências na área da educação e a participação dos municípios. In Henrique Ferreira; Sofia Bergano; Graça Santos e Carla Lima, org. *Investigar, avaliar, descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: IPB/SPCE.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de Si Mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- OGATA, Amy F. (2008). “Building for learning in Postwar American Elementary Schools”, *Journal of the Society of Architectural History*, vol. 67, nº 4, Dec. 2008, pp. 562-590.
- OLIVEIRA Jaime da Costa (2003). “Fotobiografia de Francisco de Paula Leite Pinto 1902-2000. Homem da Ciência e da Cultura” in *No centenário do nascimento de Francisco de Paula Leite Pinto*, Memória 2. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Lisboa.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Adriana, org. (2011). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (2011). “As políticas públicas em educação e a pesquisa académica”, in Dalila Andrade Oliveira e Adriana Duarte, org. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, pp. 71-89.
- OZGA, Jenny (2000). *Policy Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

OZGA, Jenny (2011). Researching the Powerful: seeking knowledge about policy, *European Educational Research Journal*, Volume 10 Number 2 2011, pp. 218-224. Acedido a 3/6/2014. Disponível em: www.worlds.eu/EERJ

PACHECO, José (2004). Fazer a ponte. In Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, orgs. *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. (pp. 62-82). Porto: Profedições.

PALIER, Bruno & SUREL, Yves, dir (2010). Quand les politiques changent : temporalités et niveaux de l'action publique. Paris : L'Harmattan.

PALIER, Bruno (2006). Path Dependence (dépendance au chemin emprunté) dictionário políticas públicas path dependence. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 320-328). Paris: Presses de Sciences Po.

PAPADOPOULOS, George S. (1994). *L'OCDE face à L'Éducation. 1960-1990*. Paris: OECD

PAPADOPOULOS, Yannis (2003). Gouvernance et transformations de l'action publique: quelques notes sur l'apport d'une perspective de sociologie historique. In Pascale Laborier & Danny Trom, dir. *Historicités de l'action publique*. (pp. 119-135). Paris: PUF. Acedido a 9/5/2014. Disponível em https://www.u-picardie.fr/labo/curapp/revues/root/47/5.__GOUVERNANCE_ET_T.pdf_52cfec55d1216/5.__GOUVERNANCE_ET_T.pdf

PARSONS, Wayne (1995). *Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham: Edward Elgar.

PATTON, Michael Quinn (1986). *Qualitative Evaluation Methods*. 7ª edição. Beverly Hills: Sage.

PAYRE, Renaud & POLLET, Gilles (2006). Approches socio-historiques. In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 88-95). Paris: Sciences Po

PAYRE, Renaud & POLLET, Gilles (2013). *Socio-histoire de l'action publique*. Paris: La Découverte.

PEARSON, Eric (1965). "Trends in education which affect the design of new schools", *Building Materials*, July 1965, pp. 53-55.

PHILLIPS, David (2005). Policy borrowing in education: framework for analysis. In Joseph Zajda, ed. *International handbook on globalization, education and policy research. Global pedagogies and policies*. (pp. 23-34). Dordrecht: Springer.

PIERSON, Paul (1993). When effect becomes cause: policy feedback and political change. *World politics*, volume 45, 04, July 1993, pp. 595-628.

PIMENTA, Paulo (2006). *A Escola Portuguesa. Do "Plano dos centenários" à construção da rede escolar do distrito de Vila Real*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre na área de História da Educação e Pedagogia. Braga: Universidade do Minho.

PIMENTEL, Alessandra (2001). O método de análise documental: seu uso numa pesquisa histotográfica, *Cadernos de pesquisa*, nº 114, Nov. 2001, pp. 179-195. Acedido a 21/3/2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>

PINHAL, João (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, orgs. *Políticas e gestão local da educação*. (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- PINHAL, João (2006). A intervenção do município na regulação local da educação In João Barroso, org. *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores.* (pp.99-128). Lisboa: Educa.
- PINHAL, João (2012). *Os municípios portugueses e a educação. Treze anos de intervenções (1991-2003).* Lisboa: FCG/FCT.
- PIRES, Álvaro (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In Jean Poupart; Jean-Pierre Deslauriers; Lionel-Henri Groulx; Anne Laperrière; Robert Mayer & Álvaro Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* (pp.3-54). Montréal: Gaëtan Morin.
- PIRN, Rein (1972). Acoustical Misconceptions in Open Planning. *Progressive Architecture*, 53, 7, August 1972, pp. 74-75.
- POIGNANT, Raymond (1967). *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale.* Paris : UNESCO.
- PONS, Xavier & van ZANTEN, Agnès (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. In *Literature review.* Part 6. (pp. 102-128). Acedido 25/10/2009. Disponível em: www.knowandpol.eu
- POPKEWITZ, Thomas (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices. Some notes on comparative Strategies for educational research. In Thomas Popkewitz, ed, *Educational Knowledge. Changing relationships between the State, Civil, Society and the Educational Community.* (pp. 3-27). New York: State University of New York Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher.* New York: Teachers College. Columbia University.
- POPKEWITZ, Thomas, ed. (2000). *Educational Knowledge. Changing relationships between the State, Civil, Society and the Educational Community.* New York: State University of New York Press.
- PORTER, Tony & WEBB, Michael (2008). Role of the OECD in the Orchestration of Global Knowledge Networks In Rianne Mahon & Stephen McBride, ed. *The OECD and transnational governance,* Vancouver: UBC Press, pp. 43-59.
- PRESSMAN, Jeffrey L. & WILDAWSKY, Aaron (1984). *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes.* 3ª edição. Oakland Project. Berkeley : University of California Press.
- PRIOR, Lindsay (2008). Repositioning documents in social research, *Sociology*, volume 42 (5), pp. 821-836. Acedido a 16/11/2012. Disponível em: <http://soc.sagepub.com/content/42/5/821>
- PROSTES FONSECA, José Manuel (1981), "Gestão do sistema de ensino", In Manuela Silva e M. Isabel Tamen, coord, *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 117-141.
- QUADROS MARTINS, Vitor; MATOS, Maria do Carmo & MARQUES DA SILVA, José (1981). "Construções escolares: algumas reflexões", Manuela Sila e Maria Isabel Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 477-519.

QUARESMA, Júlio (1996). *Arquitectura biológica. Conceito de qualidade no espaço « escola »*. Lisboa : Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª edição. Lisboa: Gradiva.

RADAELLI, Claudio & SCHREFLER, Lorna (2010). *Reflecting on knowledge and policy. A comparison of the 12 case studies of orientation 2 Project Knowledge and Policy*. Acedido a 22/2/2015. Disponível em: www.knowandpol.eu

RADAELLI, Claudio (1997). Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source of legitimacy. Paper apresentado em ECSA: Fifth Biennial International Conference. Acedido a 12/4/2015. Disponível em: <http://aei.pitt.edu/2710/1/002748.PDF>.

REIS, Florinda Olímpia Cavaleiro (2006). *A pedagogia moderna. O espaço, os instrumentos, as práticas (1860-1960)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (História da Educação). Lisboa: FPCE-UL.

REYNAUD, Jean-Daniel (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.

REYNAUD, Jean-Daniel (2003). Réflexion: Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjoint. In Gilbert De Terssac, dir. *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp. 103-113). Paris: Éditions La Découverte.

RIBEIRO, Luís (1977). P3: “nome de Guerra” contra a velha escola. Reportagem. *O Jornal da educação*, Ano I, nº 2, Maio de 1977, pp. 16-17.

RINTOUL, K. A. P. & THORNE, K. P. C. (1975). *Open Plan organization in the primary school*. London: Ward Lock Educational.

RIZVI, Fazal & LINGARD, Bob (2006), “Globalization and the changing nature of the OECD’s educational work”, in Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough e A. H. Halsey, ed, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 247-260.

RODRIGUES, Fernanda & STOER, Stephen R. (1994). Acção local e cidadania. *Actas do Encontro Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento local*. (pp. 175-188). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

RODRIGUES, Maria de Lurdes, org. (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos*. Volume II. Coimbra: Edições Almedina.

RODRIGUES, Maria João & LIMA, Marinús Pires de (1987), “Trabalho, emprego e transformações sociais: trajectórias e dilemas das ciências sociais em Portugal”, *Análise Social*, vol. XXIII (95), 1987-1º, pp. 119-149. Acedido a 4/12/2103. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223487038F5qQO8ki6Vp06YQ1.pdf>

RODRIGUEZ, Margarita (2010). Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In Célio Costa; José Joaquim Melo & Luiz Hermenegildo Fabiano, orgs. *Fontes e métodos em história da educação*. (pp. 35-48). Dourados: UFGD – Universidade Federal de Grandes Dourados. Acedido em 10/5/2015.

Disponível em:

http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_jesuisticas_e_educacao_brasileira.pdf

ROSANVALLON, Pierre. (1990). *L'État en France de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil.

ROSAS, Fernando & BRITO, José M.B., coord.(1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. 1. Lisboa: Círculo de Leitores

ROSAS, Fernando, coord. (1992). Portugal e o *Estado Novo*. (1930-1960). Volume integrante Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques, dir. *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

RUBENSON, Kjell (2008). OECD Education policies and world hegemony. In Rianne Mahon & Stephen McBride, ed. *The OECD and transnational governance*. (pp.242-259). Vancouver: UBC Press.

RUQUOY, Danielle (1997), "Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador", In Luc Albarello et al, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

SABATIER, Paul & WEIBLE, Christopher (2007a). The advocacy coalition framework: Innovations, and clarifications. In Paul Sabatier, ed. *Theories of the Policy Process*. (pp189-220). Boulder: Westview Press.

SABATIER, Paul & WEIBLE, Christopher, Ed (2007b). *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press.

SABATIER, Paul (1986). Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: a Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6, pp 21-48. Acedido a : 6/6/2014. Disponível em

<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2747728&fileId=S0143814X00003846>

SABATIER, Paul (2006). Advocacy Coalition Framework (ACF). In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp. 42-51). Paris: Presses de Sciences Po.

SABATIER, Paul A. & SCHLAGER, Edella (2000). Les approches cognitives des politiques publiques: perspectives américaines, *Revue française de science politique*, vol. 50, nº 2, avril 2000, pp. 209-234.

SABATIER, Paul A. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein, *Policy Sciences*, 21 (1988), pp. 129-168. Acedido a 13/5/2015. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00136406#page-1>

SACUNTALA DE MIRANDA (1978). "Portugal e a O.C.D.E. Expansão económica e planificação educativa", *Vértice. Revista de Cultura e Arte*, Vol. XXXVIII, Número 408-409, Maio-Junho, pp. 317-333.

SACUNTALA DE MIRANDA (1981). "Portugal e o ocdeísmo", *Análise psicológica*, (II) 1, pp. 25-38.

SAINT, Andrew (1987). *Towards a Social Architecture: the role of school-building in post-war England*. New Haven, CT: Yale University Press.

SAINT, Andrew (2004), "Écoles d'Après-Guerre dans le Hertfordshire: un modèle anglais d'architecture sociale", *Histoire de l'éducation*, nº 102, 2004, pp. 201-223.

SCHARPF, Fritz W. (1997). *Games real actors play. Actor-centered institutionalism in policy research*. Colorado: Westview Press.

SHELLENBERG, Ben (1975). Noise and sound control in open plan schools. Report. US Department of Health Education and Welfare. Acedido a 19/9/2014. Disponível em:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED109801.pdf>

SCHULTZ, Theodore W. (1961), "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, vol. 51, nº1, (Mar. 1961), pp. 1-17. Acedido a 12/06/2013. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282%28196103%2951%3A1%3C1%3AIIHC%3E2.0.CO%3B2-4>

SEABORNE, Malcom (1971). *Primary School Design*. London: Routledge & Kegan Paul.

SEABORNE, Malcom (1987), "The Post War Revolution in Primary School Design", in Roy Lowe. Ed, *The Changing Primary School*. East Sussex: The Falmer Press, pp.17-31.

SÉRGIO, António (1939). *Sobre a educação primária e infantil*. Cadernos Culturais. Nº 15. Lisboa: Editorial Inquérito.

SHIELD, Bridget; GREENLAND, Emma & DOCKRELL, Julie (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: a review. *Noise Health*, 2010, vol. 12, Nº 49, pp. 225-234. Acedido a 19/9/2014. Disponível em <http://www.noiseandhealth.org/article.asp?issn=1463-1741;year=2010;volume=12;issue=49;spage=225;epage=234;aulast=Shield#ref25>

SILBERMAN, Charles E., ed. (1973). *The open classroom reader*. New York: Vintage Books.

SILVA, Carlos Manique da (2000). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SILVA, Carlos Manique da (2002). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: IIE.

SILVA, Lurdes Figueiredo (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 25/2/2011. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/986>

SILVA, Manuela & TAMEN, Maria Isabel, coord. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, Maria de Lurdes (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SIMOULIN, Vincent (2000). Émission, médiation, réception ... les opérations constitutives d'une reforme par imprégnation, *Revue française de science politique*, vol.50, nº 2, avril 2000, pp. 333-350. Acedido a 24/2/2012. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395470

SMITH, Andy (2006). Paradigme In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot & Pauline Ravinet, dir, *Dictionnaires des politiques publiques*. (pp. 312-319). Paris: Presses Sciences Po.

SOGUEL, Nils C. & JACCARD, Pierre, eds. (2008). *Governance and performance of education systems*. Dordrecht: Springer.

SOUMELIS, Constantin (1983), "The evolution of educational planning concepts and approaches: An overview", in OECD, *Educational Planning. A Reappraisal*. Paris: OECD, pp. 12-51.

- STEINER-KHAMSI, Gita, ed. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- STEINER-KHAMSI, Gita, ed. (2012). *Policy borrowing and lending in education*. World yearbook of education series. London: Routledge.
- STOER, Stephen R. (1983), “A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?”, *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 1983, 3º, 4º 5º, pp. 793-822.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alberto (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- SULLIVAN, Scott (1997). *From war to wealth. 50 years of innovation*. Paris: OECD.
- SUREL, Yves (1995). Les politiques publiques comme paradigmes, In Alain Faure; Gilles Pollet & Philippe Warin, dir. *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. (pp. 125-151). Paris: L'Harmattan.
- SUREL, Yves (2006). Approches cognitives In Laurie Boussaguet; Sophie Jacquot e Pauline Rauvinet, dir, *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp.80-88). Paris: Presses de Sciences Po.
- TAVARES, Adriana (2010). Dois tempos, dois espaços: a educação retratada no plano dos centenários (1940/50) e no projecto DEEB (1960/70). Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- TAYLOR, Sandra & HENRY, Miriam (2007). Globalization and educational policy making. A case study. In Bob Lingard & Jenny Ozga, ed. *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. (pp.101-116). Oxon: Routledge.
- TAYLOR, Sandra (1997). Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18:1, pp. 23-35. Acedido em: 7/3/2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0159630970180102>
- TEODORO, António (1992). *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta*. Dissertação mestrado. Monte da Caparica: FCT-UNL.
- TEODORO, António (2000) “O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshal ao Projecto Regional do Mediterrâneo”, *Revista de humanidades e Tecnologia*, pp. 48-54.
- TEODORO, António (2001a) *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2001b), “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade”, In Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia, orgs, *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 125-161.
- TEODORO, António (2002a). *As políticas de educação em discurso directo. 1955-1995*. Lisboa: IIE.
- TEODORO, António (2002b). “As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade”, *EccoS*, n.1, v. 4, pp. 61-77.

- TEODORO, António (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- TEODORO, António e ANÍBAL, Graça (2007), “A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 10, pp. 13-26.
- TERSSAC, Gilbert De, dir. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte.
- TESTA, Carlo (1972). *The industrialization of Building*. Zürich: Van Nostrand Reinhold Company.
- THOENIG, Jean-Claude (1998). L'usage analytique du cocept de régulation In Jacques Commaille & Bruno Jobert, dir. *Les metamorphoses de la regulation politique*. (pp. 35-53). Paris: L.G.D.J.
- THOENIG, Jean-Claude (2005). Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. Gilbert de Terssac & Daniel Filatre, coord. *Les dynamiques intermédiaires au coeur de l'action publique*. (pp. 285-306). Toulouse: Octarès.
- THOMPSON, Andy (2000), “From Butler to Blunkett and Beyond – School Building in England and the Role of A&B Branch”, Acedido a 21/1/2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/2675804.pdf>
- TORANZO, Verónica (2007). *Pedagogia vs Arquitectura? Los espácios diseñados para el movimiento*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- TORANZO, Verónica (2008). Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas, *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 13, 2008, pp. 11-20.
- TROM, Danny (2003). Situationnisme et historicité de l'action. Unne aproche par induction triangulaire. In Pascale Laborier & Danny Trom, dir. *Historicités de l'action publique*. (pp. 463-483). Paris: PUF. Acedido em: 2/6/2015. Disponível em: https://www.u-picardie.fr/labo/curapp/revues/root/47/19.__SITUATIONNISME_.pdf_52cff03d31c8f/19.__SITUATIONNISME_.pdf
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (2001). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. 8ª edição. Cambridge: Harvard University Press.
- UEBERSCHLAG, Roger (1976). “Introduction” in Roger Ueberschlag et al (1976), *Rapport de Mission. Les Écoles a Aires Ouvertes*. Sèvres : Centre Franco-Quebecois de Developpement Pedagogique, pp. 1-3.
- UEBERSCHLAG, Roger; PLATEL, Andrée; QUIGNON, Gisèle & THEVENET, Yvan (1976). *Rapport de Mission. Les écoles à aires ouvertes*. Montréal: Centre Franco-Quebecois de Developpement Pedagogique.
- VAN HAECHT, Anne (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?, *Éducation et Sociétés*, nº1, 1998, pp. 21-46.
- van ZANTEN, Agnès (2004a). Le rôle de la connaissance dans la régulation du système éducatif en France: de la production à la réception. Communication présentée au Colloque en hommage des 40 ans de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Oct. 2004.

van ZANTEN, Agnès (2004b). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.

VAYSSIÈRE, Bruno (1993). "Sous l'empire des trames", In Anne Marie Châtelet, *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»*. Paris: Picard, pp. 198-207.

VELOSO, Luísa; SEBASTIÃO, João; CANTO MONIZ, Gonçalo; DUARTE, Alexandra e MARQUES, Joana (2014). Espaços de aprendizagem e políticas de educação: 40 anos de arquitetura escolar. In Maria de Lurdes Rodrigues, org. *40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos*. Volume II. (pp. 531-557). Coimbra: Edições Almedina.

VIDELA, Juan Boggio (1969). *Summa. Revista de arquitectura, tecnología y diseño*, [suplemento especial de arquitectura escolar], (17), Junio 1969, Buenos Aires.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1994), "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII (1993-94), pp. 17-74.

WALFORD, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In Henry Levin, ed. *Privatizing education. Can the marketplace deliver choice, efficiency, equity and social cohesion?* (pp. 19-31). Colorado: Westview Press.

WALFORD, Geoffrey, ed. (2003). *Researching the Powerful in Education*. London: Routledge.

WALSH, David (1975). Another look at the acoustics of open plan schools. *Journal of the Acoustical Society of America*. Vol 58, S5.

WEIBLE, Christopher M. & SABATIER, Paul A. (2007a). A guide to the Advocacy Coalition Framework In Frank Fischer; Gerald J. Miller & Mara S. Sidney, ed. *Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods* (pp-123-136). Boca Raton: CRC Press.

WEIBLE, Christopher M. & SABATIER, Paul A. (2007b). The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications In Paul A. Sabatier, ed. *Theories of the policy process*. (pp. 189-220). Cambridge: Westview Press.

WEIBLE, Christopher M.; SABATIER, Paul A. & McQUEEN, Kelly (2009). Themes and Variations: Taking Stock of the Advocacy Coalition Framework, *The Policy Studies Journal*, Vol. 37, No. 1, 2009, pp. 121-140. Acedido a 13/5/2015. Disponível em: <http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/SPA/FacultyStaff/Faculty/Documents/Weible,%20Sabatier,%20McQueen%20PSJ%202009%20ACF%20Review.pdf>

WEINSTEIN, Carol & WEINSTEIN, Neil (1979). Noise and reading performance in open plan school. *Journal of Education Research*. Vol. 72. Nº4 (Mar-April, 1979), pp. 210-213. Acedido a 19-9-2014. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/27537223?sid=21105624613603&uid=4&uid=70&uid=3738880&uid=2134&uid=2>

WEISS, Carol H. (1995). The four I's of school reform: how interests, ideology, information and institution affect teachers and principals, *Harvard educational review*, v. 65 n. 4 Winter 1995, pp. 571-593. Acedido a: 6/6/2014. Disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.65.4.05530845t676w50h>
WEISSER, Amy S. (2006), "Little red school house, what now?: Two centuries of American public school architecture", *Journal of Planning History*, Vol. 3, 2006, p. 196.

WENGER, Etienne (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.

WENGER, Etienne (2000). Communities of practice and social learning systems, *Organization*, vol.7 (2), pp. 225-246.

WINNER, Langdon (1980). Do artifacts have politics?, *Daedalus*, vol. 109, Nº1, Winter 1980, pp. 121-136. Acedido em 6/10/2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20024652>

WORLD BANK (2000). *Entering the 21st Century: World development report 1999-2000*. Oxford: Oxford University Press. Acedido a 12.2.2015. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/5982/WDR%201999_2000%20-%20English.pdf?sequence=1

YANOW, Dvora (2007). Qualitative-interpretative methods in policy research. In Frank Fischer; Gerald J. Miller & Mara Sidney, ed. *Handbook of public policy analysis*. (pp. 405-415). Boca Raton: CRC Press.

YIN, Robert (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

ZAJDA, Joseph, ed. (2005). *International handbook on globalization, education and policy research. Global pedagogies and policies*. Dordrecht: Springer.

Legislação

Decreto nº 16791 de 30 de abril de 1929, cria a Direção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais.

Decreto nº 23 706 de 27 de março de 1934, define as atribuições e competência da comissão administrativa das obras de construção dos Hospitais Escolares de Lisboa e Porto.

Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de março, revê a Lei nº 79/77 de 25 de outubro no que respeita às atribuições das autarquias locais.

Decreto-lei nº 151-E/86 de 18 de junho, cria a Direção-geral dos equipamentos educativos. A criação da DGEE resulta da fusão da Direção-geral do equipamento escolar, do Ministério da Educação e Cultura e da Direção-geral das construções escolares, do Ministério da Habitação e das Obras Públicas.

Decreto-lei nº 16279 de 22 de dezembro de 1928, cria e regula a ação da Junta Administrativa para o Empréstimo do Ensino Secundário

Decreto-lei nº 22917 de 31 de julho de 1933, autoriza o Governo a construir dois hospitais escolares, um em Lisboa e outro no Porto, anexos às respetivas Faculdades de Medicina

Decreto-lei nº 24337 de 10 de agosto de 1934, cria a Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, que substitui a anterior Junta Administrativa para o Empréstimo do Ensino Secundário.

Decreto-lei nº 24337 de 10 de agosto de 1934, cria a Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário

Decreto-Lei nº 279/78 de 7 de setembro, define a nova lei orgânica da DGCE.

Decreto-lei nº 299/70 de 27 de junho de 1970, determina que os edifícios previstos para o ensino primário, sejam substituídos por pavilhões pré-fabricados e recuperáveis, sempre que tal se justifique pela urgência de satisfazer necessidades de ensino ou pela instabilidade da população escolar a servir.

Decreto-Lei nº 303/78 de 12 de outubro, define a lei orgânica da Direção-Geral do Equipamento Escolar, criada pelo Decreto-Lei nº 489/75 de 5 de setembro.

Decreto-lei nº 31567 de 15 de Outubro de 1941, cria uma comissão administrativa autónoma e de carácter eventual, dependente do Ministério das Obras Públicas e das Comunicações, destinada a administrar, dirigir e fiscalizar as obras e instalações da Cidade Universitária de Coimbra.

Decreto-lei nº 37575 de 8 de outubro de 1949 - estabelece a distância mínima de afastamento em relação aos cemitérios ou estabelecimentos qualificados como insalubres, incómodos, tóxicos ou perigosos, dos terrenos destinados à construção de edifícios escolares.

Decreto-lei nº 408/71 de 27 de setembro, define a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional.

Decreto-lei nº 40964 de 31 de dezembro de 1956, Amplia e reforça o regime da obrigatoriedade do ensino primário elementar e dá nova estrutura a alguns dos serviços da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Decreto-lei nº 41173 de 4 de julho de 1957, amplia a competência atribuída à Comissão Administrativa dos Novos Edifícios Universitários de forma a passar a abranger as obras da Cidade Universitária de Lisboa e ainda o estudo e execução das novas instalações da Universidade do Porto - Determina que a referida Comissão passe a designar-se «Comissão Administrativa das Novas Instalações Universitárias».

Decreto-lei nº 42994 de 28 de maio de 1960, define o programa do ensino primário.

Decreto-lei nº 47587 de 10 de março de 1967, estabelece o quadro legal para a realização de experiências pedagógicas.

Decreto-Lei nº 486/75 de 4 de setembro, define a criação de lugares docentes e relação professor-aluno no ensino primário.

Decreto-Lei nº 487/71 de 9 de novembro, dá nova redação ao n.º 1 das bases IV e V e à base XI da Lei n.º 2107 (Plano de construções para o ensino primário no continente e ilhas adjacentes) no que respeita ao investimento das câmaras municipais no domínio das construções escolares.

Decreto-lei nº 489/75 de 5 de setembro, que extingue a Direção-Geral da Administração Escolar e cria, em sua substituição, a Direção-Geral do Equipamento Escolar e a Direção-Geral de Pessoal e Administração.

Decreto-lei nº 49169 de 5 de Agosto de 1969, cria a Direção-Geral das Construções Escolares (DGCE), para a qual transitam as funções assumidas até ao momento pela JCETS, a Comissão Administrativa das Novas Instalações Universitárias, a Comissão administrativa do Plano de Obras da Cidade Universitária de Coimbra e DOCEP.

Decreto-Lei nº 675/73 de 20 de dezembro, rege a conservação das construções escolares executadas ao abrigo do Plano dos Centenários e da Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961.

Decreto-Lei nº 77/84 de 8 de março, estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Despacho do Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941, formula as condições de execução do Plano dos Centenários.

Despacho n.º 41/EAE/83, de 13 de Maio de 1983, fixa, em função do n.º de salas de aula, o n.º de alunos por docente nas escolas de ensino primário de área aberta – escolas P3.

Despacho n.º 50/EAE/83, de 3 de junho, determina o número de lugares docentes nas escolas P3, a que se refere o Despacho nº 41/EAE/83 de 13 de maio

Despacho nº 274/81 de 14 de outubro, regulamenta especificamente a relação professor-aluno e o regime de funcionamento das escolas P3.

Despacho nº 44/78 de 7 de agosto, define a relação professor-aluno em todas as escolas a funcionar em edifícios tipo P3.

Despacho nº 84/80 de 12 de agosto, reafirma o regime de funcionamento especial para as escolas de ensino primário de área aberta P3, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587 de 10 de março de 1967, assinado pelo Secretário de Estado da Educação (Engº Roberto Carneiro).

Despacho-conjunto SEOP/SEAE de 18 de janeiro de 1975, cria um grupo de trabalho constituído por representantes das Direções-Gerais das Construções Escolares, da Administração Escolar e do Ensino Superior (Grupo de Trabalho MESA-MEIC).

Lei nº 1/77 de 6 de janeiro, cria o Fundo de Equilíbrio Financeiro (FEF).

Lei nº 1/79 de 2 de janeiro, Lei das finanças locais.

Lei nº 1985 de 17 de dezembro de 1940, Orçamento Geral do Estado para o Ano Económico de 1941.

Lei nº 2107 de 5 de abril de 1961, que define o plano de execução de construções para o ensino primário no continente e ilhas subjacentes, que substitui o Plano dos Centenários na parte por executar.

Lei nº 79/77 de 25 de outubro, define as atribuições das autarquias e competências dos respetivos órgãos

Portaria nº 15760 de 9 de março de 1956, aprova as instruções para escolha dos terrenos destinados à edificação de escolas primárias.

Resolução do Conselho de Ministros, DR nº 103/76 de 3 de maio, cria para funcionamento temporário a Comissão para a Execução de Construções Escolares (CECE), dependente da DGEE.

ANEXO 1 – INVENTÁRIO *CORPUS DOCUMENTAL*

ANEXO 1. Inventário Corpus Documental

Arquivo Escolas P3:

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	SIGNATÁRIO	CÓDIGO ATRIBUÍDO
Dezembro 1957	Imprensa	Revista Arquitectura nº 61, dezembro de 1957	-	-	P3-PER-57
Março de 1968	Documento	Documento intitulado Notas sobre os conceitos de lugar, aluno e aluno equivalente	-	Assinado MS	P3-DC-INT-68
1968	Relatório	Relatório que trata de vários temas da educação ao nível internacional. Aborda vários temas de inovação educacional e pedagógica. Faz levantamento no final de publicações feitas na Folhas de Informação Série C do MEN	36	-	P3-RELT-68
22 maio de 1970	Informação	Informação 81/70 do diretor do GEP p DGCE a enviar programa e estudo base da P3	4 (2 são anexos)	José Manuel Protes da Fonseca	P3-INF-70-1
17 de junho de 1970	Ofício	Ofício nº 530 do DGCE p pres. GEPAE a enviar programa e estudo base P3 e pedir pareceres	1	Ass. José Ferreira da Cunha	P3-OF-70-1
24 de junho de 1970	Ofício	Ofício Pres. GEPAE a solicitar às diferentes divisões pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias IMAVE	2 (cada ofício)	Fraústo da Silva	P3-OF-70-2
24 de junho de 1970	Ofício	Ofício Pres. GEPAE a solicitar às diferentes divisões pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias Mocidade feminina	2 (cada ofício)	Fraústo da Silva	P3-OF-70-3
24 de junho de 1970	Ofício	Ofício Pres. GEPAE a solicitar às diferentes divisões pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias DGEPrimário	2 (cada ofício)	Fraústo da Silva	P3-OF-70-4
24 de junho de 1970	Ofício	Ofício Pres. GEPAE a solicitar às diferentes divisões pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias DG educação física desportos e saúde escolar	2 (cada ofício)	Fraústo da Silva	P3-OF-70-5
24 de junho de 1970	Ofício	Ofício Pres. GEPAE a solicitar às diferentes divisões pareceres sobre o projeto normalizado das escolas primárias Mocidade portuguesa	2 (cada ofício)	Fraústo da Silva	P3-OF-70-6
25 junho de 1970	Ofício	Ofício de DGEP para pres. GEPAE em resposta a ofício enviado por este a 25.6.1970 a solicitar parecer sobre programa e estudo base do projeto normalizado das escolas primárias	2	Assinado DGEP Gomes Branco	P3-OF-70-7

30 de junho de 1970	Parecer	Parecer da divisão de estudos pedagógicos sobre projeto normalizados das escolas primárias	8	-	P3-PARC-70-1
7 de julho de 1970	Ofício	Ofício do pres. GEPAE p diretor geral do ensino primário em resposta de um ofício enviado por este sobre a necessidade de emitir um parecer sobre o projeto normalizado das escolas primárias	1	Assinado por Pres. GEPAE Fraústo da Silva	P3-OF-70-8
7 de julho de 1970	Parecer	Parecer mocidade portuguesa sobre projeto normalizado das escolas primárias	3	Assinado por comissário nacional adjunto Arq. José Francisco Raposo	P3-PARC-70-2
8 Julho de 1970	Parecer	Parecer IMAVE sobre projeto normalizado das escolas primárias	1	Assinado pelo presidente do instituto António Carlos Leónidas	P3-PARC-70-3
17 de julho de 1970	Parecer	Parecer da Mocidade Portuguesa Feminina sobre projeto normalizado das escolas primárias	3	Assinado por comissária nacional	P3-PARC-70-4
23 de julho de 1970	Parecer	Parecer da Divisão de Estatística sobre projeto normalizado das escolas primárias	4	Assinado por Pedro Loff	P3-PARC-70-5
Agosto de 1970	Parecer	Parecer da divisão de estudos administrativos	10	Assinado Maria Teresa Ascensão	P3-PARC-70-6
13 agosto de 1970	Informação	Informação nº GEP/96/70, de Gabinete de Estudos e Planeamento da Direção Geral das construções escolares do Ministério das Obras Públicas. Assunto: Projeto P3. Projeto normalizado de escolas primárias. Esquemas de solução. Envio ao GEPAE do MEN de esquemas de solução, após envio em Junho de programa e estudo base das P3.	2	Assinado por director do GEP, Engº José Manuel Protes da Fonseca	P3-INF-70-2
14 de agosto de 1970	Ofício	Ofício nº 867 do DGCE p pres. GEPAE a solicitar parecer e resposta a ofício enviado a 17 de junho de 1970	1	Assinado DGCE José Ferreira da Cunha	P3-OF-70-9
Agosto 1970	Parecer	Parecer da direção geral da educação física, desporto e saúde escolar sobre o projeto normalizado das escolas primárias	7	Ofício assinado por diretor geral e parecer assinado por Daniel de Sttau Monteiro	P3-PARC-70-7
21 setembro 1970	Ata	Ata de reunião de equipa P3.	4	-	P3-AT-70-1
6 de outubro de 1970	Ofício	Ofício nº 1053 do diretor DGCE p pres. GEPAE a enviar e pedir parecer sobre redacção provisória das normas de construções escolares	1	Signatário DGCE José Ferreira da Cunha	P3-OF-70-10

6 de outubro de 1970	Ofício	Ofício nº 1054 do diretor DGCE p pres. GEPAE a enviar (de novo) e pedir parecer sobre esquemas de solução do projeto normalizado das escolas primárias	1	Signatário DGCE José Ferreira da Cunha	P3-OF-70-11
Outubro de 1970	Parecer	Parecer GEPAE sobre proc. P3. Com parecer de Maria de Lourdes Seródio Rosa assumido pela direção do GEPAE como o parecer deste organismo	16	Signatário Silveira Botelho	P3-PARC-70-8
30 outubro de 1970	Ofício	Ofício nº 1189 do diretor geral CE para presidente do GEPAE a solicitar apoio da Divisão de assuntos administrativos do GEPAE no âmbito do projeto normalizado das escolas primárias	1	Signatário Diretor geral CE José Ferreira da Cunha	P3-OF-70-12
31 de dezembro de 1970	Relatório	Relatório <i>Draft</i> (manuscrito) dos trabalhos realizados pelo GEP entre 1 de outubro de 1969 e 31 de outubro de 1970. Este documento inclui as tarefas desenvolvidas, a previsão de tarefas a realizar; a composição e funções da equipa e organigrama, etc	44	GEP	P3-RELT-70
5 de janeiro de 1971	Informação	Informação nº E.P. 3.5 com Síntese dos pareceres sobre projeto normalizado das escolas primárias	6	-	P3-INF-71-1
5 de janeiro de 1971	Ofício	Ofício enviado pelo Presidente do GEPAE para diretor geral do ensino primário a solicitar informação sobre parecer daquela direção sobre o projeto normalizado das escolas primárias	2	Signatário Presidente GEPAE Fraústo da Silva	P3-OF-71-1
18 de janeiro de 1971	Ofício	Ofício de Diretor geral do ensino primário para presidente do GEPAE com parecer da JNE sobre projeto normalizado de escolas primárias	2 (1 anexo)	Signatário o diretor geral Gomes Branco	P3-OF-71-2
30 de janeiro de 1971	Carta	Carta de Protes da Fonseca dirigida a Presidente direção GEPAE sobre revisão do projeto normalizado de escolas primárias	7	Protes da Fonseca	P3-DC-INT-71-1
11 de fevereiro de 1971	Informação	Informação sobre revisão do projeto normalizado das escolas primárias	9	Signatário João Silveira Botelho	P3-INF-71-2
2 abril de 1971	Ofício	Ofício nº 610 de GEP da DGCE para GEPAE pedindo nova resposta ao MEN sobre projeto P3. Faz referência aos ofícios enviados (530, 867 e 1053).	3	Assinado por Engº Ferreira Cunha, director geral	P3-OF-71-3

		É transcrito igualmente neste ofício um excerto do parecer emitido pelo Conselho Superior das Obras Públicas e homologado pelo ministro das obras públicas.			
9 de abril de 1971	Ofício	Ofício enviado por Ministro Veiga Simão a presidente da direção do GEPAE, que inicia dizendo “Este processo é um modelo de confusão...”.	2	Ministro Veiga Simão	P3-OF-71-4
26 de abril de 1971	Ofício	Carta dirigida ao Ministro da Educação (Veiga Simão) por Presidente da direção do GEPAE. Resposta a carta enviada a 9 de abril, pelo ministro no sentido de conhecer a emissão e parecer por parte do MEN sobre o projeto P3. Nesta resposta é feito um esclarecimento do processo de emissão de parecer por parte do MEN.	3	Presidente da direção do GEPAE Fraústo da Silva	P3-OF-71-5
4 de maio de 1971	Despacho Ministerial	Despacho Ministerial sobre Revisão projeto P3. Neste Despacho Veiga Simão solicita que seja produzido um relatório base do qual “resultem as divergências e os aspectos complementares” e para depois “ser discutido por um Grupo de Trabalho”.	-	Ministro Veiga Simão	P3-DESP-71-1
15 Junho de 1971	Ofício	Ofício nº 1049 de GEP, DGCE do MOP dirigido a presidente da direção do GEPAE. Solicita parecer do MEN sobre projeto normalizado das P3, cujo primeiro ofício seguiu a 17 de junho de 1970, depois a 14 de agosto de 1970 e 6 de outubro de 1970. Novamente a 2 de abril de 1971 o GEP, insiste no sentido de uma resposta e novamente com este ofício.	2	Assinado por Engº Ferreira Cunha, diretor geral	P3-OF-71-6
Dezembro de 1974	Relatório	Relatório LNEC Parecer de apreciação de 25 edifícios escolares primários ... I – Análise de soluções construtivas	65	LNEC	P3-RELT-74
Junho de 1975	Relatório	Documento do Ministério do Planeamento e coordenação económica: Equipamentos urbanos – dados de referência, relativo a escolas primárias.	8	-	P3-RELT-75-1

		Apresenta vários dados indicativos, desde responsabilidades de diferentes organismos no que respeita à construção, manutenção, etc das escolas primárias, bem como legislação em vigor neste domínio.			
Dezembro de 1975	Relatório	Relatório LNEC Parecer de apreciação de 25 edifícios escolares primários ... I – Análise do dimensionamento estrutural e de soluções construtivas.	60	LNEC	P3-RELT-75-2
Abril de 1976	Relatório	Relatório LNEC Parecer de apreciação de 25 edifícios escolares primários ... I – Assistência à obra	43	LNEC	P3-RELT-76
1976	Documento	Documento sobre a evolução da conceção de edifícios para escolas primárias. As escolas de área aberta em Portugal.	9	-	P3-DC-INT-76-1
2 de dezembro de 1977	Informação 430/77	Informação sobre Alterações ao projeto P3 de escolas primárias e revisão de "Normas de edifícios e terrenos para escolas primárias Doc. EI/77. São feitas referências a informações (27/77; 65/77), sobre reuniões entre membros da DGEB, da DGCE e da DGEE.	3	Direção Geral do Equipamento Escolar Arquiteta Maria do Carmo Matos	P3-INF-77-1
Dezembro 1977	Informação	Informação da Direção Geral do Ensino Básico sobre Revisão do projeto normalizado das escolas primárias P3. Acompanha Informação 430/77.	3	Direção Geral do Ensino Básico Ministério da Educação e Cultura Maria José Rau (Inspectora-chefe)	P3-INF-77-2
Fevereiro de 1978	Informação-Proposta	Proposta SAP/DGEB sobre experiência pedagógica e apoio generalizado	5	-	P3 –INF-78-1
Agosto de 1978	Ofício-Circular	Ofício-circular da Direção Geral do Equipamento Escolar, do Ministério da Educação e Investigação Científica dirigido aos Distritos escolares com o seguinte assunto: relação professor/aluno e regimes de funcionamento nas escolas P3.	2	Assinado por António Luís Bandeira. Director de Serviços	P3-OF-78-1
Agosto de 1978	Ofício-Circular	Ofício-circular da Direção Geral do Equipamento Escolar, do Ministério da Educação e Investigação Científica, dirigido aos distritos escolares com o	3	António Luís Bandeira	P3-OF-78-2

		seguinte assunto: regime de funcionamento das escolas P3.			
1978	Publicação DGCE/MOP	Manual intitulado “ <i>Escola Primária – como consegui-la?</i> ”. Esta publicação dá indicações sobre o processo de construção de uma escola primária, desde a escolha do terreno até à construção.	19	DGCE/MOP	P3-PUBL-78-1
Março de 1980	Documento	Documento do Departamento de Estudos e Projetos, da Direção Geral das Construções Escolares, do Ministério da Habitação e Obras Públicas sobre mobiliário nas escolas P3, com os seguintes pontos: - Na escola antiga – pedagogia antiga; - Na escola nova – pedagogia nova; - Design – mobiliário escolar (aspectos funcionais; arranjos possíveis de mesas; aspectos técnicos; aspectos estéticos e aspectos económicos).	13	-	P3-DC-INT-80-1
Março de 1980	Relatório	Relatório do 1º encontro de formação de professores de escolas de área aberta, que decorreu em Lisboa, Escola Primária nº 121, de 24 a 28 de março.	15	Relatora Maria Helena Mendes e Maria José Marinho	P3-RELT-80-1
24 de julho de 1980	Relatório	Relatório sobre missão em Portugal de Foucambert (Inspector que coordenou e avaliou experiências em escolas de área aberta no JNRP) e Mourey (director do grupo escolar nº 2 de ZAC Saint Simeon – AUXERRE)	10	Relatora: Maria Helena Mendes	P3-RELT-80-2
Julho 1980	Relatório	Relatório sobre missão em Portugal de Foucambert (Inspector que coordenou e avaliou experiências em escolas de área aberta no JNRP) e Mourey (director do grupo escolar nº 2 de ZAC Saint Simeon – AUXERRE)	3	Relatores: Foucambert e Mourey	P3-RELT-80-3
16 de Julho 1980	Informação/Proposta	Informação/Proposta sobre Experiência pedagógica em edifícios P3 – Estudo de um projeto	2	Assinado Maria José Rau	P3-INF-80-1
Julho 1980	Relatório	Relatório do levantamento de questões a ser objecto de regulamentação – Escolas P3. Resultado de trabalho de grupo de encontro	5	Relatores: Maria José Gaudêncio dos Santos; Maria Teresa Salvador	P3-RELT-80-4

		realizado em Julho de 1980 (28 Julho e 1 de Agosto).		Duarte; Sofia Rosa da Silva Mendes; Marieta Amélia Teixeira Mendes; Arnaldo Augusto Marques dos Santos	
16 Julho de 1980	Informação/Proposta	Informação/Proposta de Direção Geral do Ensino Básico (Ensino Primário), do Ministério da Educação e Investigação Científica. Assunto: Escolas P3 – levantamento de questões a ser objecto de regulamentação. Proposta de encontro com professores e directores escolas P3, com agenda de trabalho.	2	Assinado Maria José Rau, Serviço de Acção Pedagógica	P3-INF-80-2
21 Agosto 1980	Informação/Proposta	Informação/Proposta nº 578 de Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral do Ensino Básico, sobre Experiência Pedagógica em edifícios escolares de área aberta. Projeto normalizado tipo P3. - Introdução sobre a necessidade de apoio a escolas P3 (diz que o ME não tomou posição sobre o projeto, quando o projeto foi enviado c/ antecedência para o MEN e foram dadas opiniões sobre o assunto) - Identificação da modalidade de funcionamento da experiência pedagógica (escolas envolvidas, encontros, etc); - Nota final da Informação, experiência pedagógica decorre de encontro de julho de 1980 onde estiveram presente directores das escolas envolvidas e Escolas do magistério primário;	7 (mais anexos com identificação de cada uma das escolas envolvidas na experiência pedagógica)	Assinado por Maria José Rau, Serviço de Acção Pedagógica, Inspectora Chefe	P3-INF-80-3
Agosto de 1980	Despacho	Despacho nº 84/80, que define o número de lugares docentes em escolas P3 e regime de funcionamento. E estabelece que no concurso de docente deve ser identificado Escolas área aberta – P3 (para que os professores identifiquem)	3	Assinado por Roberto Carneiro, Secretário de Estado da Educação	P3-DESP-80--1
Novembro de 1980	Informação	Informação nº EP/86/80 – Proc. P3. De Direção Geral do Equipamento Escolar.	4	Assinado por: Maria José Marinho;	P3-INF-80-4

		Informação sobre realização de encontro de professores de escolas P3 do distrito do porto.		Maria Beatriz Oliveira M. Oliveira (arquiteta)	
30 de janeiro de 1981	Informação	Informação EP/009/81 “Reformulação das normas sobre construções escolares – edifícios para escolas primárias”. Nesta informação, que decorre da Informação EP/076/80 de 9 de janeiro.	6 (mais anexos – listagem dos espaços e sua caracterização)	Direção Geral do Equipamento Escolar/Secretaria de Estado da Administração Escolar/Ministério da Educação e Ciência	P3-INF-81-1
20 fevereiro de 1981	Ofício	Ofício de direção escolar de aveiro em resposta ao ofício da direção geral do equipamento escolar nº 3/81	1 (mais anexos – listagem de escolas P3 no distrito de aveiro)	Director do distrito escolar de aveiro	P3-OF-81-1
Fevereiro de 1981	Ofício-Circular	Ofício-Circular nº 3/81 de Direção Geral de Equipamento Escolar do Ministério da Educação e Ciência, solicitando aos Distritos escolares a actualização do mapa do nº de edifícios P3 existentes no distrito em causa.	1	Assinado por Victor Quadros Martins	P3-OF-81-2
1 de abril de 1981	Informação	Informação nº 36/81 sobre alterações pontuais ao projeto P3 de técnicas de direção de estudos e projetos para diretor.	4	Manuela Bruxelas Maria dos Anjos Stromp	P3-INF-81-2
Abril de 1981	Relatório	Relatório do 2º encontro regional de professores em exercício em escolas de área aberta, que decorreu em Penafiel, dias 22 a 24 de abril de 1981. Em anexo ao relatório, encontram-se os seguintes elementos: - lista de escolas participantes; - programa encontro; - Conclusões das reflexões em grupo (sobre trabalho de grupo; psicopedagogia; língua portuguesa, etc).	8 (mais anexos)	Relatora Maria Helena Mendes	P3-RELT-81-1
Junho 1981	Informação	Informação nº EP/10.1-P3/009/81 sobre alterações pontuais ao projeto P3 dirigido ao Director Geral das Construções Escolares	2	Assinado por Vitor Quadros Martins	P3-INF-81-3
14 de agosto de 1981	Informação/Proposta	Informação/Proposta nº 585 de Serviços de Acção Pedagógica, da Direção Geral do Ensino Básico, do Ministério da Educação e Investigação Científica, sobre Apoio aos professores em	1 (mais anexos com participantes de encontro de Évora)	Assinado Maria Manuela Carrola, Pelos Serviços de Acção Pedagógica	P3-INF-81-4

		exercício em escolas de área aberta, projeto normalizado Tipo P3. Propõe a realização de 2 acções de formação (Viana do Castelo e Évora).			
15 maio de 1981	Ofício	Ofício sobre alterações pontuais ao projeto P3 de diretor geral do equipamento escolar p DGCE	2	Quadros Martins	P3-OF-81-3
3 setembro de 1981	Informação/Proposta	Informação/Proposta nº 585 de Direção Geral do Ensino Básico para Direção Geral das Construções Escolares sobre realização de 4º encontro regional de formação de professores em exercício em escolas de área aberta em Viana do Castelo. Convite	1	Assinado por Maria Helena Veródio Rosa	P3-INF-81-5
Dezembro de 1981	Informação	Informação nº 672/CEN de 13 de dezembro de 1981, de Direção das Construções Escolares do Norte, da Direção Geral das Construções Escolares, do Ministério transportes escolares (confirmar designação na altura, pois não está visível na informação). Informação dirigida ao Director Geral sobre participação de 2 técnicos da Direção das Construções escolares do Norte no encontro de Viana do Castelo.	2	Assinado Arquiteto José Manuel da Silva Vieira Coelho (Chefe de divisão)	P3-INF-81-6
Janeiro de 1982	Coletânea Textos	Conjunto de 10 textos de apoio dirigido a professores em escolas de área aberta. Textos: - Doc. 1: As escolas de área aberta – Projeto tipo P3; - Doc. 2: apresentação; - Doc. 3: Da sala tradicional à área aberta (adaptado de Tidy, E, “Inside the classroom”, in Children at school, 1970); - Doc. 4: As escolas de área aberta I, Secretariado da Organização do Ensino Elementar, Quebec); - Doc. 5: Normas sobre construções escolares; - Doc. 6: Normas sobre construções escolares. Critérios de planeamento, programação, dimensionamento e localização;	-	-	P3-RELT-82-2

		<ul style="list-style-type: none"> - Doc. 7: Les écoles – A aire ouverte ; - Doc. 8 : Une école que bouge ; - Doc. 9 : L'école s'adapte À son milieu – Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible ; - Doc. 10 : Open plan schools. 			
3 de agosto de 1982	Relatório	Relatório experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – Tipo P3. Ano lectivo de 1981 – 1982	58 (incluindo anexos)	DSPRI/DGEB/ME Maria Helena Mendes	P3-RELT-82-1
Dezembro de 1982	Ofício-Circular	Ofício-Circular nº 12/82 de Direção Geral do Equipamento Escolar, do Ministério da Educação e Ciência. Escolas P3. Alteração do despacho nº 274/81, que prevê o regime de funcionamento e a relação professor/aluno das escolas P3. Neste ofício propõe-se que a decisão seja feita caso a caso, no conhecimento de que o trabalho em equipa previsto não é concretizado.	2	Assinado por director geral	P3-OF-82-1
15 dezembro de 1982	Ofício	Ofício de direção escolar de aveiro em resposta ao ofício da direção geral do equipamento escolar nº 12/82	1 (mais anexos – listagem de escolas P3 no distrito de aveiro)	Director do distrito escolar de aveiro	P3-OF-82-2
Maio de 1983	Despacho	Despacho nº 41/EAE/83, que define relação professor/aluno e regime de funcionamento das escolas P3.	4	Assinado por João de Deus Pinheiro, Secretário de Estado	P3-DESP-83-1
Junho de 1983	Despacho	Despacho nº 50/EAE/83, que define o número de lugares docentes em escolas P3 determina-se dividindo o número de alunos por 25 e ... tomará sempre como referência exclusiva o número de salas de aulas	5	Assinado por João de Deus Pinheiro, Secretário de Estado	P3-DESP-83-2
Janeiro de 1984	Ofício-Circular	Ofício-Circular nº 3/84, de Direção Geral de Equipamento Escolar, do Ministério de Educação e Ciência, enviado para Distritos escolares a solicitar a confirmação de escolas P3 existentes em cada distrito.	1	Assinado Luís Mira Amaral	P3-OF-84-1
31 Janeiro de 1984	Ofício	Ofício de direção escolar de aveiro em resposta ao ofício da direção geral do equipamento escolar nº	1 (mais anexos – listagem de escolas	Director do distrito escolar de aveiro	P3-OF-84-2

		3/84	P3 no distrito de aveiro)		
9 de novembro de 1984	Conferência/Comunicação	Conferência/Comunicação no Centro de cultura (confirmar esta informação) intitulada Ensino primário e regionalização	15	José Joaquim Antunes	P3-CONF-84-1
1985	Parecer	Parecer nº 6/85 de Direção de estudos e projetos, de direção geral das construções escolares, do ministério do equipamento social. Neste parecer dirigido à Câmara Municipal de Matosinhos, faz alguns apontamentos e alterações aos ante- projetos da CMM que propunham alterações ao projeto normalizado P3.	3 (incompleto)	DEP DGCE MES	P3-PARC-85-1
14 de janeiro de 1985	Informação	Informação enviada pelo serviços SPUA (projetos e arquitectura) da Câmara Municipal de Cascais ao Vereador da pasta da educação (na altura Carlos Rosa) sobre escolas primárias a construir no ano de 1985. Parecer fala sobre a possibilidade de alteração do projeto P3, com desenhos anexos.	5	Arquiteta Luísa Sousa Machado	P3-INF-85-1
23 de janeiro de 1985	Ofício	Ofício nº 1322 endereçado à direção geral do Ensino Básico com o parecer do SPUA da Câmara Municipal da Cascais.	1 (mais anexos)	Vereador da Educação da CMC Carlos Rosa	P3-OF-85-1
20 de fevereiro de 1985	Ofício	Ofício DSPRI/SAP IE 3/85, em resposta ao ofício do Vereador da Educação da CMC. Neste ofício entre outras questões é defendida a continuidade do projeto como está previsto.	2	Director Geral, Carlos Assunção Silva	P3-OF-85-2
-	Ofício	Ofício da Direção Geral do Ensino Básico dirigida à Direção Geral das Construções Escolares. Assunto: envio do conjunto de textos de apoio aos professores de escolas de área aberta. Neste ofício informa que a mesma documentação foi enviada a todos os distritos escolares; delegações de zona escolar e escolas de ensino primário de área aberta, num total de 900 exemplares.	1	Assinado por Maria Helena Seródio Rosa	
1985	Documento	Documento sobre escolas P3 e Listagem de escolas P3 por distrito até 1985	26	-	P3-DC-INT-85-1
Novembro de 1985	Relatório	Relatório/Balanço de Equipa Técnica de Apoio à	26	José Júlio Gonçalves	P3-RELT-85-1

ANEXO 1. INVENTÁRIO CORPUS DOCUMENTAL

		Formação		Margarida Faria Maria de Lourdes Bichão Maria Manuela Castro Neves	
Fevereiro de 1986	Ofício	Ofício do distrito escolar de aveiro com listagem de escolas P3 e identificação de condições dessas mesmas escolas.	18	Diretor Eduardo Zúquete	P3-OF-86-1
Abril de 1986	Relatório	Relatório experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 1980/1985	62 (mais anexos)	SAP/DSPRI/DGEB	P3-RELT-86-1

Arquivo Grupo de Trabalho sobre as Construções Escolares:

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
Março de 1962	Relatório	Atas Comissão Construções Escolares da UIA México	-	-	GTSCE-RELT-62-1
10 Janeiro de 1963	Relatório	Relatório sobre a construção escolar em Portugal fruto da missão da OCDE em novembro de 1962. Preparação do projeto DEEB e criação do GTSCE.	?	Signatários: Peritos OCDE: - Mcdowall (Ministério da educação inglês) - Nortenbrook (Bouwcentrum)	GTSCE-RELT-63-1
Fevereiro de 1963	Ofício	Ofício nº 424. Carta do Presidente da Comissão Técnica de Cooperação Económica Externa com assunto Aspetos económicos da construção escolar, referente ao envio do relatório de missão da OCDE ao nosso país em novembro de 1962, para análise da situação em termos de construções escolares.	2	Assinado por Presidente Fernando Alves Machado	GTSCE-COR-63-1
25 de março de 1963	Ofício	Carta enviada por presidente da JCETS dirigida ao ministro das obras públicas, sobre relatório da missão realizada em novembro de 1962 por peritos da OCDE.	2	-	GTSCE-COR-63-2
8 de abril 1963	Ofício	Carta enviada por engº delegado da DOCEP para engº director geral dos edificios e monumentos nacionais	-	-	GTSCE-COR-63-4
19 de abril de 1963	Ofício	Carta enviada por José Maria Avillez, do MOP para Presidente da comissão Técnica de cooperação económica.	-	-	GTSCE-COR-63-5
26 de julho de 1963	Ofício	Carta do MEN enviada ao MOP sobre grupo de trabalho sobre as construções escolares.	-	-	GTSCE-COR-63-3
25 de setembro de 1963	Ofício	Carta de Alexander King para comissão técnica económica externa sobre visita de delegação da OCDE	-	-	GTSCE-COR-63-6
6 de dezembro de 1963	Despacho-conjunto	Despacho-conjunto MOP e MEN sobre acordo entre governo português e OCDE para projeto especial relativo ao desenvolvimento e economia da construção escolar nos países do sul da europa.	-	-	GTSCE-DESP-63-1
Fevereiro de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-1

Março de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-2
Abril de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-3
Maio de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-4
Junho de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-5
Julho de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-6
Agosto de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-7
Agosto de 1964	Relatório	Relatório do trabalho do GTSCE, Programas escolares e as suas relações com a arquitectura escolar	21	GTSCE	GTSCE-RELT-64-12
setembro de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-8
Outubro de 1964	Relatório	Relatório da reunião de Londres da OCDE.	191 (mais anexos)	GTSCE	GTSCE-RELT-64-11
novembro de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-9
Dezembro de 1964	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-64-10
30 de Setembro de 1964	Publicação	Projeto Regional do Mediterrâneo. Documento final.	-	OCDE/Direction des affaires scientifiques	GTSCE-RELT-64-12
1964	Relatório	Relatório de estágio em Inglaterra de Engº Artur Macedo Gonçalves, bolseiro do Instituto de Alta Cultur e Financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.	-	-	GTSCE-RELT-64-13
1964	Publicação	Boletim Codepa, nº 9-10. Centro de Orientação e documentação de ensino particular, Ida. Com artigos sobre: PRM; o planeamento da acção educativa e o PRM; Município na planificação do ensino;	-	CODEPA	GTSCE-PER-64-1
Fevereiro de 1965	Imprensa	Artigo na revista Binário nº 77, de Augusto Pereira Brandão, membro do GTSCE. Breves considerações acerca da posição actual da arquitectura escolar em Portugal perante o surto e a reorganização do ensino	2		GTSCE-PER-65-5
25 de maio de 1965	Documento	Doc. PRM 5/65 Programação geral dos trabalhos da equipa portuguesa	15	PRM/GEPAE/MEN	GTSCE-DC-INT-65-1
Junho de 1965	Relatório	Projeto de relatório (para comentário) do GTSCE	161	GTSCE	GTSCE-RELT-65-1
Julho de 1965	Artigo	Artigo de D. Medd no Building Materials, Furniture – a call for industry.	4	-	GTSCE-PER-65-1
Julho de 1965	Artigo	Artigo no Building Materials, The School building programme.	2	-	GTSCE-PER-65-2
Julho de 1965	Artigo	Artigo de E. E. Pearson no Building Materials,	3	-	GTSCE-PER-65-3

		Trends in education which affect the design of new schools.			
Julho de 1965	Artigo	Artigo de J. L. Kitchin e G.H. Wigglesworth no Building Materials, Building Techniques	6		GTSCE-PER-65-4
4 de novembro de 1965	Documento	Documento Notas para o relatório a apresentar no fim do ano de 1965 ao governo (MOP e MEN). Ideias captadas do "projeto de relatório", dos aspectos focados na visita de Mr. Oddie (11 a 13 de outubro de 1965), dos contactos com a equipa do PRM (2ª fase) e da troca de impressões entre elementos do grupo.	8	GTSCE	GTSCE-DC-INT-65-2a
1965	Documento preparatório	Notas sobre projeto preliminar...	18	GTSCE	GTSCE-DC-INT-65-2b
dezembro de 1965	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-65-12
6 de janeiro de 1966	Documento	Doc. GT/66/4 sobre Notas para a elaboração duma proposta de reformas administrativas	47	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-1
31 de janeiro de 1966	Documento	Doc. STP/WP (65)7 OCDE. Sobre L'utilisation efficace des ressources affectées aux constructions scolaires dans les pays du PRM.	2	OCDE	GTSCE-OCDE-66-1
10 de fevereiro de 1966	Documento	Doc. GT/66/7 sobre Considerações sobre a mesa dupla	2	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-2
15 de fevereiro de 1966	Documento	Doc. GT/66/8 sobre Consulta sobre a orientação a seguir na elaboração do projeto de um edifício escolar em relação à distribuição da frequência segundo os sexos	3	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-3
23 de fevereiro de 1966	Documento	Doc. GT/66/12 sobre Aspectos a atender no estudo dos projetos-tipo de escolas primárias.	2	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-4
Fevereiro de 1966	Artigo	Artigo D. Medd A new collaboration in the design and supply of furniture for primary schools.	10	D. Medd Department of Education and Science	GTSCE-PER-66-1
9 de março de 1966	Documento	Doc. GT/66/15 sobre Exposição sobre alguns problemas fundamentais da estrutura do ensino a considerar nos programas das construções escolares	16	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-5
10 de março de 1966	Documento	Doc. GT/66/14 sobre Comentários acerca do relatório "ensaio metodológico de mapa escolar para	3	GTSCE	GTSCE-DC-INT-66-6

		Portugal de José Pernáu Llimós			
março de 1966	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-66-3
Abril de 1966	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-66-4
16 de maio de 1966	Documento	Doc. GT/66/22 sobre Assistência Técnica da OCDE	3	-	GTSCE-DC-INT-66-7
16 de junho de 1966	Documento	Doc. GT/66/23 sobre Notas para servirem de apoio ao debate dos assuntos a examinar na reunião de confrontação do PRM no dia 14 de junho de 1966 em Paris.	7	GTSCE	GTSCE-DOC-INT-66-8
Junho de 1966	Relatório	Relatório mensal do GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-66-6
Julho de 1966	Relatório	Relatório 2º contrato PRM relato das actividades correspondentes ao 2º contrato (1 janeiro de 1966 a 30 de junho de 1966).	37	GTSCE/OCDE/MOP-MEN	GTSCE-RELT-66-8
Outubro de 1966	Colectânea de Documentos	Conj. Document sobre organização e funcionamento do GTSCE. Incluem-se neste volume os documentos mais importantes que levaram à criação do GTSCE, funcionamento e constituição.	-	GTSCE	GTSCE-RELT-66-9
1966	Relatório	Relatório 1º contrato GTSCE	-	GTSCE	GTSCE-RELT-66-7
1966	Relatório	Relatório trabalhos GTSCE relativo ao 1º contrato. Apresentação dos projetos-piloto.		GTSCE	GTSCE-RELT-66-7
1966	Artigo	Artigo no The Architect Information Library, Furniture for primary schools: new collaboration in design and supply.	5	-	GTSCE-PER-66-2
1967	Relatório	Relatório de estágio em Inglaterra da arquiteta Maria do Carmo Matos entre Setembro e dezembro de 1966.	107	-	GTSCE-RELT-67-1
1968	Imprensa	Artigo revista Arquitectura sobre Escola-piloto de Mem Martins	8	-	GTSCE-PER-68-1
1968	Anais	Anais do Conselho Superior de Obras Públicas. Contém parecer nº 3526 sobre Construções Escolares Relatório do Grupo de Trabalho, emitido a 12 de março de 1968	77 (nº págs do parecer)	MOP	GTSCE-PARC-68-1
1970	Publicação	Legislação anotada do ensino primário.	210	DGEP/MEN	GTSCE-RELT-70-1
11 de fevereiro de 1970	Documento	Documento GEP nº 27/70 Projeto Decreto-Lei relativo à utilização de construções pré-fabricadas em edifícios escolares primários.	6	Signatário Engº Artur Macedo Gonçalves Dirigido a Director do GEP	GTSCE-DC-INT-70-1
Fevereiro de 1971	Despacho	Despacho ministerial relativo ao parecer nº 3769	25 (parecer e	Parecer do CSOP	GTSCE-DESP-71-1

		acerca do projeto das normas para a construção das escolas primárias	despacho)		
Julho 1971	Relatório	Relatório da actividade do GEP de 1/10/1969 a 31/12/1970. Doc. GEP G2 71	-	-	GTSCE-RELT-71-1
28 de fevereiro de 1972	Catálogo	Resposta de empresa CARCO a pedido feito por GEP/DGCE a 12 janeiro de 1972, sobre mobiliário escolar. Envio de catálogo sobre mobiliário escolar.	2		GTSCE-COR-72-1

Arquivo Direção Geral do Equipamento Escolar – Concelho de Sintra:

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
3 de agosto de 1967	Despacho	Despacho que define a escola-piloto como estando ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587 de 10 de março de 1967, sobre experiências pedagógicas.	2	Signatário: MEC Inocêncio Galvão Telles	DGEECS-DESP-67-1
5 de junho de 1970	Ofício	Ofício nº 507 que solicita junto DGEB autorização para visitar a escola-piloto de Mem Martins para apoio ao grupo de trabalho P3, realçando <i>“há que aproveitar todos os ensinamento já ditados pela experiência inerente ao funcionamento daquela escola e que permitam esclarecer pontes de dúvida que, porventura se levantem à equipa que está a elaborar o novo projeto normalizado”</i>	2	José Ferreira da Cunha Director Geral GEP DGCE/MOP	DGEECS-OF-70-1
27 de junho de 1970	Ofício	Ofício do DGEB a autorizar a equipa do P3 a visitar a escola-piloto Mem Martins para desenvolvimento dos seus trabalhos.	1	DGEB	DGEECS-OF-70-2
9 de julho de 1970	Ofício	Ofício do Director do GEP a agradecer a DGEB pela autorização de visitas regulares à escola de Mem Martins para preparação projeto normalizado.	1	Engº Ferreira da Cunha GEP/DGCE	DGEECS-OF-70-3
8 de novembro de 1972	Ofício	Ofício nº 15582 de DGEB que sugere o desenvolvimento de uma experiência pedagógica na escola-piloto de Mem Martins, reforçando para tal a criação de mais um lugar na respectiva escola (por nomeação).	1	DGEB	DGEECS-OF-72-1
20 de fevereiro de 1973	Ofício	Ofício de Secretaria de Estado da Instrução e Cultura sobre pedido criação de um lugar para escola-piloto de Mem Martins no sentido de permitir experiência pedagógica. Levanta o problema de não estar de acordo com o previsto.	1	SEIC Signatário Engº José Manuel Protes da Fonseca	DGEECS-OF-73-1
18 de julho de 1973	Ofício	Ofício do Director de Serviços de Programação e Instalações para direção dos serviços de pessoal sobre a criação de mais um lugar na escola de Mem Martins.	1	DSPI António Luís Landeira	DGEECS-OF-73-2
21 janeiro de 1974	Ofício	Ofício do Director do Distrito Escolar de Lisboa em	2	DDEL	DGEECS-OF-74-1

		resposta a pedido feito por DGAE a 15 de janeiro sobre situação de escolas de Mem Martins e outras da zona escolar de Lisboa. Sobre a escola piloto de Mem Martins, propõe alteração da situação e saída do abrigo do Decreto das experiências pedagógicas.			
8 de outubro de 1974	Carta	Carta enviada pelo grupo de docentes da escola-piloto de Mem Martins para o Ministro da educação, expondo uma série de questões relacionadas com a escola e pedindo para criação de mais 4 lugares.	3	Signatárias: Professoras e encarregados de educação da escola-piloto	DGEECS-COR-74-1
4 de dezembro de 1974	Ofício	Ofício 17321 de DGAE para DGEB, endereçando carta de exposição do corpo docente da escola-piloto de Mem Martins.	1	Signatário Directo adjunto António Luís Landeira	DGEECS-OF-74-2
14 de dezembro de 1974	Ofício	Ofício SOE-171-29/74-75 da DGEB, dirigido ao DGAE, em resposta ao pedido feito por prof. escola-piloto Mem Martins, acerca da criação de 4 lugares.	2	Signatário: José Salvado Sampaio	DGEECS-OF-74-3
6 de janeiro de 1975	Informação	Informação nº DSPI 1/75, sobre pedido de criação de mais 4 lugares docentes para escola-piloto de Mem Martins.	2	Direção de Serviços de Programação e Instalações/DGAE/SEAE/MEC	DGEECS-INF-75-1
23 de janeiro de 1975	Portaria	Portaria que define a criação de mais 4 lugares na escola-piloto de Mem Martins.	1	Signatária em nome do Ministro da Educação Maria da Graça Fernandes	DGEECS-PORT-75-1
4 de julho de 1975	Informação	Informação sobre o aumento de afluência de alunos nas escolas de Mem Martins e o pedido de integração da escola-piloto na rede escolar, pondo fim aos critérios subjacentes à experiência pedagógica.	4	Signatária Inspectora orientadora Maria Mateus	DGEECS-INF-75-2
16 de julho de 1975	Ofício	Ofício dirigido a Director de Serviços de Programação e Instalações da DGAE sobre pedido de integração da escola-piloto de Mem Martins na rede escolar.	1	DGEB	DGEECS-OF-75-1
23 julho de 1975	Ofício	Ofício resposta proc. nº 171/29-R da DSPI para Direção do Distrito Escolar de Lisboa sobre a criação de mais 4 lugares para escola-piloto, publicado em Diário do Governo a 15 de julho de	1	DSPI/DGAE António Luís Landeira	DGEECS-INF-75-2

		1975.			
5 de agosto de 1975	Informação	Informação nº 459/75 sobre Escola-piloto Mem Martins. Integração na rede escolar. Esta informação da DGAE atende ao exposto pela informação da inspectora orientadora e segundo parecer dos serviços de acção Pedagógica da DGEB, define a integração da escola-piloto de Mem Martins na rede escolar e o fim da experiência pedagógica.	3	DGAE/SEAE/MEC Rodrigo Moura	DGEECS-INF-75-3
6 de Setembro de 1975	Portaria	Portaria que define a integração da escola-piloto de Mem Martins na rede escolar e lhe atribui a designação de escola nº2 de Mem Martins.	1	Signatário Pelo Ministro António Luís Landeira	DGEECS-PORT-75-2

Espólio Arquiteta Maria do Carmo Matos :

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
29 de março de 1966	Documento	Doc. GT/66/16 do GTSCE sobre custos por aluno de estabelecimento de ensino primário.	3	GTSCE	MCM-DC-INT-66-1
4 de abril 1966	Documento	Doc. GT/66/17 do GTSCE sobre custos por aluno de estabelecimento de ensino liceal	1	GTSCE	MCM-DC-INT-66-2
4 de abril de 1966	Documento	Doc. GT/66/18 do GTSCE sobre custos por aluno de estabelecimento para o ensino do ciclo unificado.	2	GTSCE	MCM-DC-INT-66-3
11 de abril de 1966	Documento	Doc. GT/66/19 do GTSCE sobre custos por aluno de estabelecimentos para o ensino técnico e profissional.	1	GTSCE	MCM-DC-INT-66-4
11 de abril de 1966	Documento	Doc. GT/66/20 do GTSCE sobre custos por aluno de estabelecimentos para o ensino médio (insrtitutos e escolas normais).	1	GTSCE	MCM-DC-INT-66-5
1966	Relatório	Relatório sobre The Comfort of easy chairs: an interim report on the present state of knowledge , de Paul Branton.		The furniture industry research association	MCM-RELT-66-1
2 a 4 dezembro de 1969	Programa Colóquio	Programa sobre colóquio sobre Planeamento Regional da Educação, organizado pelo GEPAE do MEN em 1969. Este colóquio contou com a participação do consultor da OCDE Carlos Carrasco Canals.	6	-	MCM-DC-INT-69-1
Setembro de 1966	Revista	Revista Official Architect & Planning. Dedicada a School Design			MCM-PER-66-1
10 de janeiro de 1970	Circular	Circular nº 1/1970 do Gabinete do Ministro das Obras Públicas com o assunto Relatório de actividades de 1969. É solicitado nesta circular que os diferentes gabinetes e direções elaborem o seu relatório de acordo com uma série de critérios e que tenham em particular atenção as actividades que decorrem do III Plano de Fomento	4	João Pedro Ribeiro da Silva Chefe de Gabinete do MOP	MCM-OF-70-1
21 de maio de 1970	Ofício	Ofício nº 2/71 de LNEC/MOP a confirmar inscrição Arq. Maria do Carmo Matos para curso de especialização em Construção de Edifícios no LNEC	1	Signatário Manuel Rocha Engº Director	MCM-OF-70-2
30 de junho de 1970	Relatório	Primeiro relatório sobre organização e funcionamento	13	Signatário	MCM-RELT-70-1

		do GEP da Direção Geral das Construções Escolares. Análise do trabalho para 1970. Definição de funções; distribuição de tarefas; Circulação da informação; etc...		José Maria Myre Dorez Engº Civil	
7 de julho de 1970	Carta	Carta enviada a David Medd (arquiteto inglês) por Arquitecta Maria do Carmo Matos. Nesta carta é feita referência a uma visita deste arquiteto e da sua esposa (também arquiteta) ao nosso país, em setembro; bem como um pedido da arquiteta Maria do Carmo para que ele reveja os esboços do seu projeto e fale da sua experiência nas escolas primárias inglesas.	2	Signatária Arq. Maria do Carmo Matos	MCM-COR-70-1
23 de julho de 1970	Carta	Carta enviada a David Medd por Arquitecta Maria do Carmo Matos a ultimar os preparativos da vinda deste arquiteto e da sua esposa a Portugal.	2	Signatária Arq. Maria do Carmo Matos	MCM-COR-70-2
24 de Julho de 1970	Relatório	Primeiro relatório sobre organização e funcionamento do GEP da Direção Geral das Construções Escolares. Análise do trabalho para 1970. Definição de funções; distribuição de tarefas; Circulação da informação; etc...	13	Signatário José Maria Myre Dorez Engº Civil	MCM-RELT-70-2
Finais 1970	Proposta	Proposta de trabalho para 1971 do GEP (Draft manuscrito).	20	Grupo trabalho GEP	MCM-DC-INT-70-1
1970	Relatório	Relatório LNEC Racionalização do processo de projeto		LNEC	MCM-RELT-70-3
4 de fevereiro de 1971	Ofício	Ofício nº 153. Assunto: Missões no estrangeiro. Pedido a direções de serviços para proporem missões no estrangeiro	1	GEP/DGCE José Manuel Protes da Fonseca	MCM-OF-71-1
25 de fevereiro de 1971	Informação	Informação nº 81/71/DEP. Assunto: Missões aos estrangeiro propostas pelos serviços em verbas específicas e não incluídas no programa da OCDE. Identificação do tipo de missões, locais e técnicos a realizá-las.	4	DGCE/MOP José Costa e Silva	MCM-INF-71-1
1 de março de 1971	Ofício	Ofício nº 1180 resposta ao ofício nº 153 e Informação 81/71/DEP	1	Signatário Vasco Jácome de Magalhães Direção Instalações para o ensino secundário e médio/DGCE/MOP	MCM-OF-71-2

2 de março de 1971	Relatório	Relatório (draft manuscrito) do trabalho realizado pelo grupo P5 do GEP da DGCE.	3	Signatário João Messias	MCM-RELT-71-1
13 de março de 1971	Informação	Informação nº RSA 96/71. Assunto: Conselho Orientador. Alterações à composição do conselho orientador, nomeadamente a inclusão de um membro representante do instituto de meios audiovisuais da educação.	4	Signatário Engº José Ferreira da Cunha	MCM-INF-71-2
14 a 21 de março de 1971	Relatório	Relatório de Missão aos EUA de José Manuel Protes da Fonseca, no âmbito do GEPAE.		Relator José Manuel Protes da Fonseca	MCM-RELT-71-2
27 de março de 1971	Proposta	Proposta de trabalho de quipá P3 para 1971 (Draft manuscrito) e Programa de trabalho dactilografado	17	Signatária Maria do Carmo Matos E segundo Signatários Teodora Cardoso; Marques da Silva	MCM-RELT-71-3
Maio de 1971	Informação	Informação nº GEP 72/71. Assunto: Relatório sobre as visitas à escola-piloto de Mem Martins.	6	Reladoras Sacuntala de Miranda Maria Isabel César Anjo	MCM-INF-71-3
8 de junho de 1971	Documento preparatório	Documento preparatório para reunião entre Ministro das Obras Públicas e Ministro da Educação Nacional. Este documento intitulado construção escolar identifica as competências de cada ministério a este respeito	4	-	MCM-DC-INT-71-1
Outubro de 1971	Relatório	Relatório do Conselho da Europa sobre School building.	63	Conselho da Europa	MCM-RELT-71-3
6 dezembro de 1971	Relatório	Relatório de visita de perito da OCDE, James Fairbairn a Portugal entre 25 e 29 de outubro de 1971	4	Signatário James Fairbairn	MCM-RELT-71-4
15 de fevereiro de 1972	Carta	Carta enviada por arquiteto Leonard Marsh fazendo referência a visita de estudo realizada por arquiteto-estagiário Sérgio Ramires Coelho a Inglaterra e a publicação de conferência a ser publicada em Portugal.	1	Signatário Leonard Marah	MCM-COR-72-1
4 de março de 1972	Informação	Informação GEP 43/72. Assunto: Programa de construção escolar da OCDE. Sobre reunião em Paris deste programa da OCDE	1	GEP/DGCE	MCM-INF-72-1
10 de março de	Ofício	Ofício nº 432 em resposta a pedido de designação	1	José Ferreira da Cunha	MCM-OF-72-1

1972		de membro para estar presente na reunião do PEB em Paris. É designado Engº José Manuel Prostes da Fonseca.		GEP/DGCE	
29 março de 1972	Protocolo	Protocolo entre DGCE e DGAE. Apreciação do plano de urbanização no que respeita ao equipamento educacional. Define o que cabe a cada órgão. Manuscrito	6	Pela DGCE José Ferreira da Cunha Pela DGAE José Manuel Prostes da Fonseca	MCM-DC-INT-72-1
Março de 1972	Relatório	Relatório Visita Exposição Didacta Hannover, de 14 a 18 de março de 1972		Relatores Maria do Carmo Matos Sérgio Ramires Coelho Mª Graça Fernandes Mário Trigueiros Armando de Moraes	MCM-RELT-72-1
4 de abril de 1972	Carta	Carta de resposta a Leonard Marsh.	1	Signatária Arq. Maria do Carmo Matos	MCM-COR-72-2
19 de Junho de 1972	Relatório	Ofício nº 4238. Enviado a Director Geral das Construções Escolares. Assunto: Relatório Missão R. Ruiter a Portugal.	1 (mais anexo com relatório de 10p)	Comissão Interministerial de cooperação económica externa Presidência do Conselho	MCM-RELT-72-2
1973	Relatório	Relatório LNEC Pintura de lambris, cozinhas e casas de banho		LNEC	MCM-RELT-73-1
1973	Relatório	Relatório LNEC Visitas de observação a edifícios escolares pré-fabricados...			MCM-RELT-73-2
Março de 1974	Relatório	Relatório Elementos-base para o plano de actividades da DGAE para 1974		DGAE/SEIC/MEN	MCM-RELT-74-1
27 set – 1 out 1976	Actas	Actas de Seminário em Skokloster, Suécia. Seminário promovido por PEB/OCDE	51	PEB/OCDE	MCM-AT-76-1
15 a 22 fevereiro de 1977	Relatório	Relatório Missão na Líbia sobre Construções Escolares. MHUC Ministério da Habitação, Urbanismo e Construção.			MCM-RELT-77-1
1978	Relatório	Programa do Ensino Primário.		DEB/SEEBS/MEC	MCM-RELT-78-1
Agosto de 1980	Relatório	Relatório Plano de emergência de instalações e equipamentos escolares: relatório técnico de fundamentação.	140	SEC/MEC	MCM-RELT-80-1
2 de novembro de 1981	Informação	Informação nº EP 139/81. Assunto: Programa descentralizado PEB. Sub-programa de planeamento regional de equipamentos educativos.	3 (e anexos)	Rita Veiga da Cunha Chefe de Divisão Direção Geral de Equipamento	MCM-INF-81-1

				Escolar	
6 de novembro de 1981	Ofício	Ofício nº 1904 em resposta a Informação EP 139/81.	1	Signatário Carlos Alberto Pinto Pereira Gabinete Secretário de Estado Administração Escolar	MCM-OF-81-1
1981	Publicação	Exigências funcionais na construção escolar (DGCE): Reformulação, normalização e actualização.	21	DGEE/SEAE/MEC	MCM-PER-81-1
1981	Relatório	Relatório Reunião Restrita do programa PEB. 20 a 22 de julho de 1981.		Relatores António Fazendeiro João Manuel Libório Correia	MCM-RELT-81-1

1961	Publicação	Building Bulletin nº 18. Relatório de escolas nos EUA.	360	Ministry of Education USA
1964	Publicação	Documents Speciaux – Bâtiments Scolaires nº 2. Protection contre le soleil...Por Vickery		UNESCO
1963	Publicação	Occasional Papers – School Building nº2. The shading of school buildings...UNESCO.		UNESCO
1965	Publicação	Building Bulletin 25. Secondary School Design. Sixth Form and Staff		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1965	Publicação	R & D Building Management Handbook 1. Preparing to Build		Directorate of Building Management Ministry of Public Building and Works
1966	Publicação	Industrialization of school building.		Bouwcentrum, Holanda
1966	Publicação	Building Bulletin 30. Secondary School Design. Drama and Music		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1966	Publicação	Building Bulletin 31. Secondary School Design. Workshop crafts		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1967	Publicação	Primary Schools. BOUWCENTRUM		Bouwcentrum
1967	Publicação	Building Bulletin 34. Secondary School Design. Designing for art and crafts.		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1967	Publicação	Building Bulletin 36. Eveline Lowe Primary School London	59	Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1967	Publicação	Building Bulletin 39. Secondary School Design. Designing for science: Oxford school development project		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1967	Publicação	Building Bulletin 41. Sixth form center		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1969	Publicação	Technical Paper 1 A Primary School design for hot dry Asia, de D. J. Vickery, financiado por UNESCO		ARISBR

1969	Publicação	Relatório anual (1968) do director do Asian Regional Institute for School Building Research, financiado pela UNESCO.		ARISBR
1971	Publicação	Primary Education. Action in all fronts		Departamento de Informação do Ministério da Educação e Ciência da Holanda
1972	Publicação	Publicação sobre Adaptable furniture and services for education and science. De A. J. Branton e F.P. Drake. Paper nº 6		LIU Laboratories Investigation Unit
1972	Publicação	Technical Notes nº 7 Classroom furniture Financiado por UNESCO		ARISBR
1973	Publicação	Building Bulletin 43. Secondary School design: Modern Languages		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1973	Publicação	Building Bulletin 48. Maiden Erlegh Secondary School		Department of Education and Science Ministério Educação Inglês
1973	Publicação	<i>Enclosed Open Space: Applying open space techniques to self contained classrooms.</i> Produzido em colaboração com Training Center for open space schools e Educational Facilities Laboratories Grant.	41	DC Public Schools
1973	Publicação	Relatório anual (1972) do director do Asian Regional Institute for School Building Research, financiado pela UNESCO.		ARISBR
1973	Publicação	PEB 3 – C.R.O.C.S. de Paul Lenssen, sobre método de construção modular industrializada.		OCDE/PEB
1976	Publicação	PEB 7 – Les enseignants et la construction scolaire de Birgit Rhodes.	62	OCDE/PEB
1982	Publicação	PEB 11 – Educational Facilities Policies in the 80's por Geoffrey Hamlyn. Actas de encontro em Lochem, Holanda	19	OCDE/PEB
1983	Publicação	PEB 14 – remodeling of a Lycée in Grenoble		OCDE/PEB
	Publicação	Occasional Papers – School Building nº15. Anthropometric Data for students in Ceylon. Fincanciado por UNESCO.		UNESCO
	Publicação	Occasional Papers – School Building nº1. Climate and school building design in Java. Fincanciado por UNESCO.		UNESCO
	Publicação	Organizational and economic aspects of school consortia. De Marcia Beer; S. J. Groak; S. Kafandaris e C.T. Relf		Building Economics Research Unit UCERG – University College Environmental research Group

Espólio pessoal Maria Helena Mendes:

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
Julho de 1971	Relatório	Relatório Base sobre o P3 (Projeto Normalizado das escolas primárias)	82		MHM-RELT-71-1
14 de agosto de 1978	Ofício-circular	Ofício-circular nº 37/78 sobre Regime de funcionamento das P3	3	Signatário António Luís Landeira. Director de serviços da DGEE	MHM-OF-78-1
1979	Normas	Normas sobre construções escolares.	51	MHOP/DGCE	MHM-DC-INT-79-1
12 de agosto de 1980	Despacho	Despacho nº 84/80 sobre Regime de funcionamento das P3	4	Signatário Sec. Estado Roberto Carneiro	MHM-DESP-80-1
21 de Agosto de 1980	Informação/Proposta	Informação/Proposta nº 578. Assunto: Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – projeto normalizado Tipo P3. Propõe a realização da exp. pedagógica.	7 (mais anexos com descrição de cada escola em exp.)	Signatária Inspectora Chefe Maria José Rau	MHM-INF-80-1
28 de outubro de 1980	Informação	Informação nº EP/076/80 sobre Calendário das acções a realizar no âmbito do ensino primário e nomeação dos técnicos responsáveis	3	DGEE Maria José Marinho	MHM-INF-80-2
2 de outubro de 1981	Despacho	Despacho nº 274/81 sobre Regras de funcionamento das escolas P3, para o ano lectivo de 1980/1981	4	Ministro da educação e das universidades	MHM-DESP-81-1
23 de agosto de 1982	Informação	Informação nº EP/078/82 sobre Programa preliminar de instalações para o ensino primário	4		MHM-INF-82-1
22 de Setembro de 1982	Despacho	Despacho nº 13/EA/A2/82 que introduz alterações ao Despacho nº 274/81 que regulamenta o Decreto-Lei nº 421/80 de 27 de Setembro	3	Diário da República II Série – nº 220 22 de setembro de 1982	MHM-DESP-82-1
13 de maio de 1983	Despacho	Despacho nº 41/EAE/83 sobre Relação professor-aluno e regime de funcionamento nas P3	4 (mais anexos)	Signatário Sec. Estado João de Deus Pinheiro	MHM-DESP-83-1
Julho de 1983	Relatório	Relatório de um encontro realizado no Couto (Caldas da Rainha) a 11 e 12 de julho de 1983. Plano do encontro e materiais de apoio.	16		MHM-RELT-83-1
14 de outubro de 1983	Ofício	Ofício enviado por Rita Veiga da Cunha (DGEE) para Helena Mendes com <i>“conclusões e sugestões apresentadas a Sua Excelência o Ministro da Educação”</i> resultantes dos encontros de Portalegre e Évora	20	Rita Veiga da Cunha DGEE	MHM-OF-83-1

16 de março de 1984	Comunicação Interna	Comunicação interna dirigida a chefe de serviços, oriunda se SOE/SEB. Assunto: Exp. pedagógica de edifícios escolares de área aberta – tipo P3. Ponto da situação. Num momento de transição da responsabilidade da exp. pedagógica para outros serviços, é feita nesta comunicação um balanço da mesma.	8	Signatária Técnica Superior de 1ª classe Graça Guedes	MHM-DC-INT-84-1
1984-1985	Plano de actividades	Plano de actividades da Direção de serviços do ensino primário	163	ME/DGEB/DSPRI	MHM-DC-INT-84-2
Janeiro de 1985	Carta	Carta enviada por Helena Mendes a todos os professores participantes da exp. pedagógica. a solicitar informações e relatórios a incluir nos cadernos da exp. pedagógica e a informar sobre o encontro de 21 e 22 de fevereiro.	4	Signatária Helena Mendes	MHM-COR-85-1
21 fevereiro de 1985	Relatório	Relatório sobre exp. pedagógica da Escola nº 5 da Cova da Piedade. Relato cronológico relativo à constituição e ao funcionamento da escola e ao registo dos projetos significativos sobre a ligação ao meio e ao ciclo preparatório.	16		MHM-RELT-85-1
1985	Cadernos de apoio	Caderno apoio Exp. Pedagógica. Draft (rever...)	10		MHM-DC-INT-85-1
Junho de 1985	Carta	Carta enviada por Helena Mendes às escolas a convidar para um encontro entre todos os participantes da exp. pedag.	3	Signatária Helena Mendes	
11 de julho de 1985	Quadra	Quadra enviada pelas professoras da P3 de Penafiel sobre a experiência pedagógica e sobre as várias escolas envolvidas	3	Professoras Escola P3 Penafiel	MHM-DC-INT-85-2
Dezembro de 1985	Relatório	Relatório manuscrito de 1º trimestre sobre várias escolas da experiência	4		MHM-RELT-85-2
Fevereiro de 1986	Mapa	Mapa Portugal com o total de escolas P3 construídas até Julho de 1985. Total de 371 escolas, distribuídas por todos os distritos excepto Castelo Branco.	1		MHM-DC-INT-86-1
Abril de 1986	Relatório Final	Relatório Final da Exp. Pedagógica. Experiência Pedagógica em edifícios escolares de área aberta – Tipo P3 1980/1985. Inclui: Relatório/Panorama ano final da experiência; formação e apoio; avaliação do	60 (mais anexos deste vol.)	DGEB/DSPRI/SAP Relatora Helena Mendes Maria Adelaide Pinto Correia	MHM-RELT-86-1

		projeto; Disseminação da experiência; verbas cabimentadas; conclusões/propostas.			
Abril de 1986	Relatório Final	Relatório Final da Exp. Pedagógica – Volume Anexo III. Experiência Pedagógica em edifícios escolares de área aberta – Tipo P3 1980/1985. Inclui: Cadernos de divulgação nº 1, nº2 e nº 3		Relatora Helena Mendes	MHM-RELT-86-2
Fevereiro de 1986	Comunicação interna	Mapa Resumo sobre situação professores da exp. pedagógica.	1	Helena Mendes	MHM-DC-INT-86-1
4 de abril de 1986	Comunicação interna	Mapa resumo das ações/encontros e participantes ao longo dos anos letivos da exp. pedagógica.	1	Helena Mendes	MHM-DC-INT-86-2
4 de abril de 1986	Informação	Informação nº 46/AD/86 da DGP – 1ª divisão, assunto: Escolas tipo P3 envolvidas na experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta. Pedido de resolução do concurso de professores no sentido de continuar a experiência pedagógica em algumas escolas. É pedido parecer, pois o concurso já tinha sido realizado e implicava alterações às decisões dos concursos.	4	Signatário Chefe de divisão João Fontes	MHM-INF-86-1
11 abril de 1986	Ofício	Ofício 002263 da Direção Geral de Pessoal para Diretor Geral do Ensino Básico com o Assunto: Escolas Tipo P3 envolvidas na experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta. Envia em anexo Informação nº 46/AD/86 a pedir parecer sobre a mesma	1	Signatário Reis Leitão (Director Geral)	MHM-OF-86-
22 de julho de 1986	Comunicação Interna	Comunicação interna dirigida a Direção de Serviços. Sobre edição do relatório final sobre a experiência pedagógica.	2	Signatária Helena Mendes	MHM-DC-INT-86-3
22 de julho de 1986	Comunicação Interna	Comunicação interna dirigida a Direção de Serviços. Sobre Projeto de encontro de professores envolvidos na exp. pedagógica em edifícios escolares de área aberta em Penafiel. Sugere-se que, apesar da realização de um encontro nesse mesmo ano em Sto André, que se realize este encontro em Penafiel, que parte da iniciativa dos profs. Da escola, da Escola do Magistério de Penafiel e da Câmara Municipal. Sugere-se ainda o apoio à deslocação	2	Signatária Helena Mendes	MHM-DC-INT-86-4

ANEXO 1. INVENTÁRIO CORPUS DOCUMENTAL

		dos outros professores para esse encontro.			
22 de julho de 1986	Comunicação Interna	Comunicação interna sobre edição relatório final, sugerindo a publicação e distribuição por todas as escola P3, delegações escolares, escolas magistério primário, ESE's	2	Signatária Helena Mendes	MHM-DC-INT-86-5
Final ano lectivo 1985/1986	Relatório	Relatório escola nº 5 da Cova da Piedade	14 (mais anexos)	-	MHM-RELT-86-3
Final ano lectivo 1985/1986	Relatório	Relatório escola nº 3 de Sto André	8 (mais anexos)	-	MHM-RELT-86-4
Final ano lectivo 1985/1986	Relatório	Relatório escola nº 5 de Mirandela	5	-	MHM-RELT-86-5
Final ano lectivo 1985/1986 Julho 1986	Relatório	Relatório escola P3 de Penafiel	11	Equipa docente Escola Penafiel	MHM-RELT-86-6

Arquivo Secretaria-Geral/Unesco-OCDE:

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
25 Maio de 1973	Ofício	Ofício nº DAS/PEB/73/0314 da OCDE, dirigido ao Chefe da delegação portuguesa junto da OCDE (à data J. Rodrigues Simões Affra), sobre colóquio sobre Construção Escolar organizado pela OCDE	2	Signatário J.R. Gass	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-1
25 Maio de 1973	Documento	Documento PEB (73) 2. 1ª revisão. Documento sobre colóquio de construção escolar a realizar com Objectivos; contexto; tema geral e temas de discussão; Método de trabalho, etc...	9	OCDE	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-2
30 Maio de 1973	Ofício	Ofício nº 2135-73-A dirigida a Presidente da Comissão Interministerial de Cooperação Económica Externa.	1	João Affra	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-3
24 julho 1973	Ofício	Ofício nº 5843 dirigido a secretário geral do MEN com relatório 4ª reunião PEB.	14 (com anexo)	José Manuel Protes da Fonseca	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-8
28 Junho de 1973	Ofício	Ofício nº 887 dirigido a director geral da administração escolar sobre colóquio OCDE sobre Construção escolar e educação.	1	Signatário Alberto Machado	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-4
16 Julho de 1973	Ofício	Ofício nº DAS/PEB/73/0375 com informações adicionais sobre colóquio e sobre missão de Lizzie Gibson a Portugal.	2	Signatário J. R. Gass	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-5
18 Julho de 1973	Ofício	Ofício nº 2797/73-A dirigida ao Presidente da Comissão Interministerial de Cooperação Económica Externa, sobre carta enviada por OCDE e relembrando os critérios de selecção dos candidatos ao colóquio sobre construção escolar.	1	-	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-6
14 Agosto de 1973	Informação	Informação nº 60/73 de DGAE/MEN sobre colóquio OCDE sobre Construção escolar e designação de participante.	1	Signatário José Manuel Protes da Fonseca	SG/OCDE/UNESCO-INF-73-1
21 Agosto 1973	Ofício	Ofício nº 1204 dirigido a Presidente Interministerial de Cooperação Económica Externa sobre colóquio da OCDE sobre Construção escolar a ter lugar em Derbyshire nesse ano e designação de participantes.	1	Signatário Secretaria Geral Elvira Moreira Brandão	SG/OCDE/UNESCO-OF-73-7
9 Agosto de 1974	Ofício	Ofício nº SME/PEB/74/0610 da OCDE, dirigido ao Chefe da delegação portuguesa junto da OCDE (à	2	Signatário J.R. Gass	SG/OCDE/UNESCO-OF-74-1

		data J. Rodrigues Simões Affra), sobre questionário aos países membros sobre as normas e critérios de construção.			
19 Maio de 1976	Ofício	Ofício nº 3948 dirigido a Secretário Geral do Ministério da Educação e Investigação Científica, sobre documento OCDE PEB 75 e colóquio Escola e Comunidade a realizar em Stokloster, Suécia	1	Signatário Presidente do Secretariado para a Cooperação económica e técnica externa do Ministério dos Negócios Estrangeiros Carlos Lourenço	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-1
15 Junho de 1976	Ofício	Ofício nº 1118 dirigido a Director Geral do Equipamento Escolar com documento PEB 75 sobre Colóquio Escola e Comunidade, a realizar em Stokloster, Suécia.	1	-	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-2
29 Junho de 1976	Ofício	Ofício de Bouwcentrum sobre seminário sobre renovação de edifícios escolares, ao abrigo do comité das construções escolares da OCDE. Com programa.	6	Signatária Thija Goursen	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-3
Julho 1976	Ofício	Ofício sobre Seminário sobre renovação de edifícios escolares a realizar m Bouwcentrum, Holanda.	1	Signatária Rita Veiga da Cunha	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-4
7 Julho 1976	Ofício	Ofício nº 5383 dirigido a GEP sobre Colóquio Escola e Comunidade em Stokloster	1	Signatário	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-5
16 Julho de 1976	Informação	Informação nº 36/76 a informar sobre realização de Colóquio Escola e Comunidade da OCDE, em Stokloster-Suécia	2	Signatário Maria Regina Reis	SG/OCDE/UNESCO-INF-76-1
13 Agosto de 1976	Ofício	Ofício nº 1754 dirigido a Director Geral do Equipamento Escolar sobre participantes colóquio Stokloster.	1	-	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-6
13 Agosto de 1976	Ofício	Ofício nº 1755 dirigido a Presidente do Secretariado para a cooperação económica e técnica externa sobre participantes no Colóquio em Stokloster, Suécia.	1	-	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-7
21 Agosto de 1976	Ofício	Ofício nº 6780(?) dirigido a Director do GEPAE sobre Colóquio em Stokloster.	1	Signatário DGEE Maria do Carmo Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-8
Setembro 1976	Ofício	Ofício nº 1.4.0.DINE da Direção de Serviços de Programação e Instalações da DGEE da SEIC/MEN, sobre Colóquio sobre a Escola e Comunidade (Doc.	1	Signatário António Luís Landeira	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-9

		PEB 75) a realizar em Stokloster, Suécia. Designação dos participantes.			
2 Setembro 1976	Ofício	Ofício nº 7536 de Secretariado para a cooperação económica e técnica externa do Ministério dos Negócios Estrangeiros dirigida a Secretário Geral do Ministério da Educação e da Investigação Científica, sobre os participantes no colóquio Escola e comunidade.	1	Signatário Carlos Lourenço	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-10
26 Outubro de 1976	Ofício	Ofício nº 338 dirigido a director GEP. Assunto: Assistência técnica da OCDE. Reuniões de trabalho com o Dr. Julian Giusti. Reuniões de trabalho que incluem planeamento dos equipamentos colectivos; Equipamentos integrados e Participação da população no urbanismo.	1	Signatário Director da DGCE Amílcar Ferreira Domingues	SG/OCDE/UNESCO-OF-76-11
18 Novembro de 1977	Informação	Informação nº 244/77 sobre participação na 12ª reunião de Comité Direção da Construção Escolar da OCDE.	2	Signatária Maria do Rosário Baptista	SG/OCDE/UNESCO-INF-77-1
29 Novembro de 1979	Informação	Informação nº EP/146/79 sobre reunião na OCDE sobre continuidade do programa PEB.	2	Signatário Quadros Martins	SG/OCDE/UNESCO-INF-79-1
3 Dezembro de 1979	Ofício	Ofício nº 4366 de gabinete de relações internacionais para secretariado de cooperação económica e técnica externa sobre participação em reunião do PEB.	1	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-79-1
6 Fevereiro de 1980	Informação	Informação nº EP/005/80 sobre participação do MEC no PEB, com fundamentação.	3	Signatária Rita Veiga da Cunha	SG/OCDE/UNESCO-INF-80-1
22 Fevereiro de 1980	Ofício	Ofício nº 818 de gabinete de relações internacionais para Secretariado de cooperação económica e técnica externa sobre participação do MEC no PEB.	2	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-1
28 Fevereiro de 1980	Ofício	Ofício nº 819 de gabinete de relações internacionais para Direção geral do equipamento escolar sobre participação do MEC no PEB	1	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-2
28 Fevereiro de 1980	Ofício	Ofício nº 820 de gabinete de relações internacionais para DGCE/MHOP sobre participação de MEC no PEB.	2	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-3
28 fevereiro de 1980	Ofício	Ofício nº 881 de gabinete de relações internacionais para director do GEP, sobre participação do MEC no	1	Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-4

		PEB.			
13 de Maio 1980	Ofício	Ofício do Secretário-Geral do MEC para o Coordenador do Gabinete de Relações Internacionais sobre o Plano de assistência Técnica da OCDE para 1981.	1	M. Tavares Emídio	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-5
Maio 1980	Ofício	Ofício do Gabinete do Ministro para Secretário-Geral do MEC sobre Plano de Assistência Técnica da OCDE para 1981	7	Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-6
28 Outubro de 1980	Ofício	Ofício nº 8086 de Secretariado para a cooperação económica e técnica externa dirigido ao gabinete de relações internacionais do ME sobre 2ª sessão do comité direção do PEB.	1	Signatário	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-7
7 Novembro de 1980	Ofício	Ofício nº 4879 de Gabinete de relações internacionais para Secretariado para a cooperação económica e técnica externa sobre 2ª sessão de comité direção PEB.	1	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-8
10 Novembro de 1980	Ofício	Ofício nº 8417 de Secretariado para a cooperação económica e técnica externa dos MNE, para gabinete de relações internacionais sobre 2ª sessão do comité de direção do PEB. Com ordem de trabalhos da reunião	2	Signatário Presidente do Secretariado	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-9
14 Novembro 1980	Informação	Informação nº 419/80 sobre participação e representação portuguesa na 2ª sessão do comité de direção do PEB, sublinhando a importância de participação de membros do ME e não só da DGCE, como a própria OCDE sugere.	2	Signatária Maria do Rosário Baptista	SG/OCDE/UNESCO-INF-80-2
25 Novembro de 1980	Ofício	Ofício nº NDI-D-173 sobre representação portuguesa na 2ª sessão do comité de direção do PEB.	1	Signatário Quadros Martins	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-10
28 Novembro 1980	Ofício	Ofício nº 5136 do Gabinete de relações internacionais dirigido a director Geral do Equipamento Escolar sobre participação portuguesa na 2ª sessão do comité de direção do PEB.	1	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-11
9 Dezembro de 1980	Ofício	Ofício nº 5351 dirigida ao Presidente do Secretariado para a cooperação económica e técnica externa do Ministério dos Negócios Estrangeiros, sobre participação de Quadros Martins na 2ª sessão do	1	Signatário Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-80-12

		comité de direção do PEB.			
8 de Maio de 1981	Ofício	Ofício do Gabinete de Relações Internacionais do MEC para Secretaria-Geral do mesmo ministério sobre programa de assistência técnica para 1982.	5	Teixeira Matos	SG/OCDE/UNESCO-OF-81-1
12 de janeiro de 1982	Informação	Informação nº 2/82 do GEPAE/Ministério da Educação e das Universidades. Assunto: Cooperação técnica com a OCDE – 1982 – projetos 1 e 2.	2 (mais anexos)	Secretário-Geral	SG/OCDE/UNESCO-INF-82-1
12 de fevereiro de 1982	Ofício	Ofício nº 232 do GEPAE/MEU. Assunto: Cooperação técnica com a OCDE. Projetos 1 e 2.	7	Diretor do GEPAE	SG/OCDE/UNESCO-OF-82-2
28 dezembro de 1982	Ofício	Ofício nº SME/PEB/82.1802 de Secretariado PEB para membros do comité de direção PEB	2	Lizzie Gibson	SG/OCDE/UNESCO-OF-82-2
Setembro de 1983	Ofício	Ofício PSC 04/12 da Associação dos Municípios da Terra Quente Transmontana sobre conclusões do grupo I do Relatório do Projeto de Desenvolvimento dos Equipamentos educativos	28	Presidente da associação Rodrigo Sarmento de Beires	SG/OCDE/UNESCO-OF-83-1
Novembro de 1983	Ofício	Ofício nº EP/71 de DGEs do MEC sobre Relatório da 6ª reunião do Comité de Direção do PEB/OCDE	1 (mais anexos)	Diretor Geral (Luís Mira Amaral)	SG/OCDE/UNESCO-OF-83-2
2 de dezembro de 1983	Informação	Informação Nota 50/83 sobre Relatório do Projeto de Desenvolvimento Regional de Equipamento Educativos no Distrito de Portalegre	2	Maria do Rosário Baptista	SG/OCDE/UNESCO-INF-83-1